

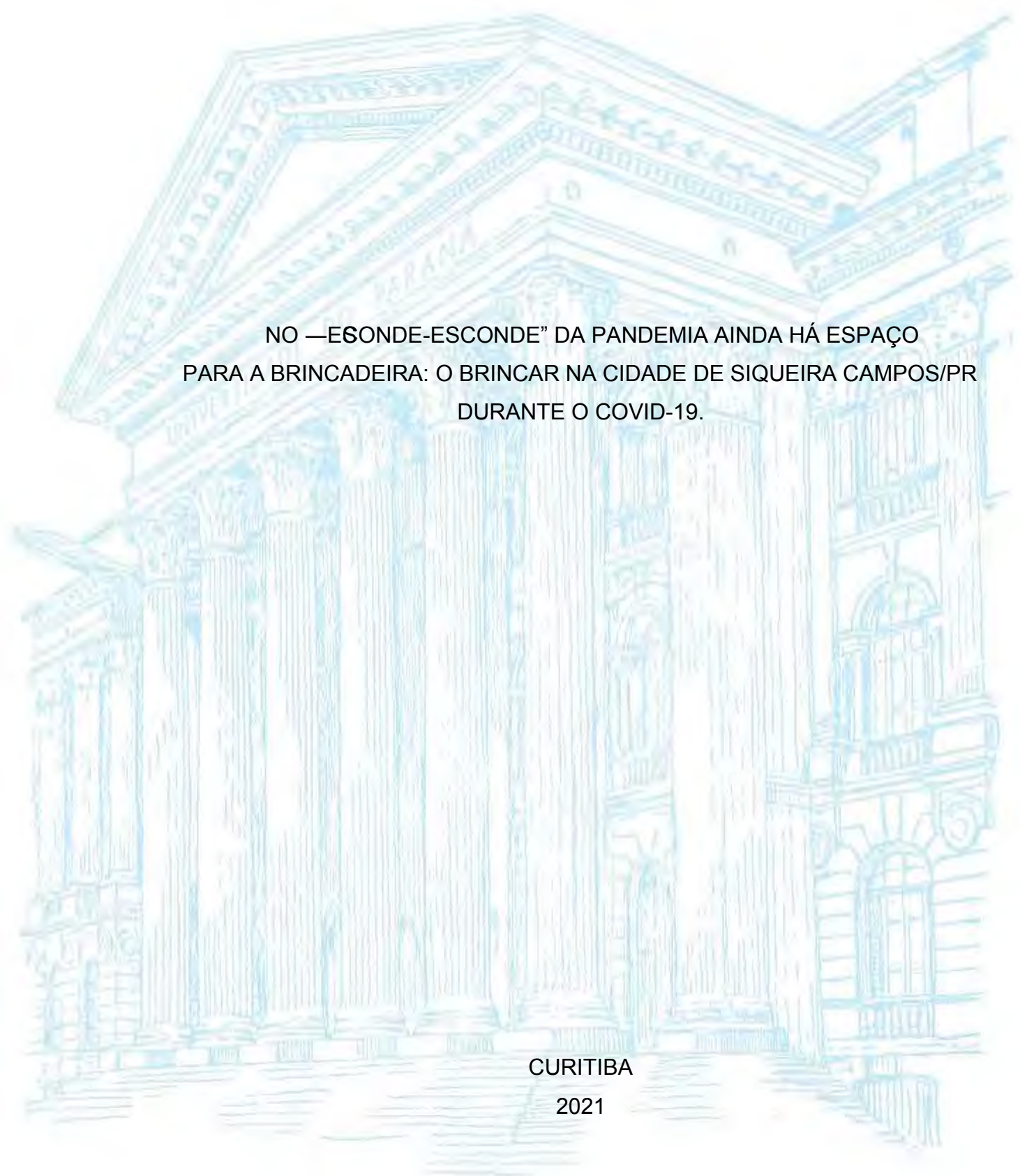
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA CORREIA DOS SANTOS

NO —ESONDE-ESCONDE” DA PANDEMIA AINDA HÁ ESPAÇO
PARA A BRINCADEIRA: O BRINCAR NA CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS/PR
DURANTE O COVID-19.

CURITIBA

2021



AMANDA CORREIA DOS SANTOS

NO “—ESONDE-ESCONDE” DA PANDEMIA AINDA HÁ ESPAÇO
PARA A BRINCADEIRA: O BRINCAR NA CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS/PR
DURANTE O COVID-19.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Rechia

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Santos, Amanda Correia dos.

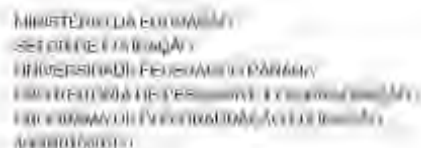
No “esconde-esconde” de uma pandemia ainda há espaço para
brincadeira : o brincar na cidade de Siqueira Campos/PR durante o
COVID-19 / Amanda Correia dos Santos – Curitiba, 2021.

143 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Aparecida Rechia

1. Brincadeiras. 2. Crianças – Recreação. 3. Lazer e educação –
Recreação. 4. COVID-19. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



O momento do Dia da Escrita é planejado pela Colegiada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com o intuito de proporcionar o resgate do Mestrado de AMANDA CORRÊA DOS SANTOS intitulado: **NÃO ESCONDE-ESCONDE DA PANDEMIA AINDA HA ESPAÇO PARA A BRINCADEIRA: O BRINCAR NA CIDADE DE RIQUEIRA CAMPOS/RJ DURANTE O COVID-19**, sob orientação Profa. Dra. SIMONE ABATECHINI DE OLIVEIRA, nos dias 08 e 09 junho e 16 e 17 julho, às 14h30min, no auditório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

© 2006 Pearson Education, Inc.
0098-9113/06/0000-0000\$12.00
DOI: 10.1016/j.sbsbs.2006.01.001

www.male.com
00072025 11 2000
FLAMEPROOFING
Available in several different sizes - E-FLAMEPROOFING

[illegible]

Dedico esta dissertação a história de cada uma das vítimas do
coronavírus no Brasil.

Dedico às crianças da cidade de Siqueira Campos/PR que me
ensinaram o verdadeiro significado de resistência e esperança.

Eu sou dois seres. O primeiro é fruto do amor de João e Alice. O segundo é lettral: É fruto de uma natureza que pensa por imagens, Como diria Paul Valéry. O primeiro está aqui de unha, roupa, chapéu e vaidades. O segundo está aqui em letras, sílabas, vaidades frases. E aceitamos que você empregue o seu amor em nós.

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como objetivo investigar as possibilidades no âmbito das experiências do brincar cotidiano das crianças de Siqueira Campos/Pr, durante um período pandêmico. Nesta direção, considerou os seguintes objetivos específicos:

- (1) Identificar como as crianças experienciam o brincar no cotidiano na cidade;
- (2) Compreender a importância da brincadeira para as crianças em seus cotidianos;
- (3) Analisar o entendimento das crianças sobre a percepção de “cidade ideal”. O percurso metodológico escolhido para o estudo seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, pautados sob as perspectivas teóricas de Michel de Certeau (1998), José Guilherme Cantor Magnani (2002) e Manuel Jacinto Sarmiento (2018), tendo como base as técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Utilizou-se como instrumentos e procedimentos metodológicos para produção dos dados uma Cartilha sobre o brincar com atividades disparadoras sobre a temática. Os participantes foram dez crianças de uma escola pública da cidade de Siqueira Campos/Pr. Diante das análises apresentadas, conseguimos identificar um leque de brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica infantil nesse contexto investigado, percebendo que elas ocupam um lugar importante na vida das crianças, mobilizando-as a diferentes aprendizagens, no entanto, dentro desse contexto pandêmico, os espaços das brincadeiras, sofreram mudanças drásticas, impondo limitações às experiências do brincar, restando às crianças o espaço da casa, do quintal e da rua. Sobre o entendimento das crianças sobre percepção de “cidade ideal”, foi possível perceber que, elas idealizam uma cidade dinâmica em que, nas brechas se produzem oportunidades para vivenciarem experiências lúdicas na cidade. De “fora e de longe” poderíamos dizer que as crianças durante esse tempo de isolamento não estão brincando ou não encontram possibilidades de espaços para brincar. No entanto, em uma perspectiva de “perto e de dentro” pela qual essa pesquisa se orientou, conseguimos visualizar como as crianças continuam resistindo, criando e ressignificando espaços e oportunidades para brincarem nessa cidade durante a pandemia.

Palavras-Chaves: Brincar; Infância; Cidade; Lazer; Escola; Covid-19; Educação

ABSTRACT

The research presented here aims to investigate the possibilities within the scope of the daily play experiences of children in Siqueira Campos/Pr, during a pandemic period. In this direction, it considered the following specific objectives: (1) Identify how children experience playing in everyday life in the city; (2) Understand the importance of play for children in their daily lives; (3) Analyze children's understanding of the perception of an ideal city. The methodological path chosen for the study followed the assumptions of qualitative research, based on the theoretical perspectives of Michel de Certeau (1998), José Guilherme Cantor Magnani (2002) and Manuel Jacinto Sarmiento, based on the content analysis techniques proposed by Bardin (2009). We use as instruments and methodological procedures for the production of data a Playbook. The participants were ten children from a public school in the city of Siqueira Campos/Pr. Based on the analyzes presented, we were able to identify a range of games that are part of the playful culture of children in this investigated context, realizing that they occupy an important place in children's lives, mobilizing them to different learning, however, within this context, the spaces from the games, they underwent drastic changes, imposing limitations on the playing experiences, leaving the children the space of the house, the yard and the street. On the children's understanding of the perception of the ideal city, it was possible to see that they idealize a dynamic city that, in the gaps are produced, opportunities to live playful experiences in the city. From —above and from afar” we could say that children during this time are not playing or do not find possibilities of spaces to play. However, from a —near and from within” perspective that this research was guided by, we were able to visualize how children continue to resist, creating and giving new meanings to spaces and opportunities to play in this city during the pandemic.

Keywords: Play; Childhood; City; Leisure; School; Covid-19; Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - VÍDEO INFORMATIVO DISPONIBILIZADO PARA OS RESPONSÁVEIS E CRIANÇAS	19
FIGURA 2 - CARTILHA - APRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO	21
FIGURA 3 - ATIVIDADES CARTILHA.....	22
FIGURA 4 - ATIVIDADES CARTILHA.....	23
FIGURA 5 - ATIVIDADES CARTILHA.....	24
FIGURA 6 - PREPARAÇÃO ENTREGA DAS CARTILHAS	25
FIGURA 7 - PANORAMA POPULACIONAL E DEMOGRÁFICO DO ESTADO DO PARANÁ	52
FIGURA 8 - PANORAMA ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DO PARANÁ.....	53
FIGURA 9 - PANORAMA ATIVIDADES ECONÔMICAS DE SIQUEIRA CAMPOS	54
FIGURA 10 - A CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS	55
FIGURA 11 - MAPA DE SIQUEIRA CAMPOS E LOCALIZAÇÃO DOS PARQUINHOS	56
FIGURA 12 - ESPAÇOS CULTURAIS SIQUEIRA CAMPOS/PR	56
FIGURA 13 - ESCOLA MUNICIPAL ANA MONTANHA CÉZAR	57
FIGURA 14 - IDADE E GÊNERO DAS CRIANÇAS DA PESQUISA	58
FIGURA 15 - LOCALIZAÇÃO DOS BAIRROS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES.....	59
FIGURA 16 - IDENTIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS	60
FIGURA 17 - ATIVIDADE 1; 2 E 5 DA CARTILHA	61
FIGURA 18 - EXEMPLOS DE BRINCADEIRAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS	62
FIGURA 19 - MAPA DO BRINCAR NA PANDEMIA.....	63
FIGURA 20 - EXEMPLOS DE BRINCADEIRAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	64
FIGURA 21 - BRINCADEIRA MAIS MENCIONADA PELAS CRIANÇAS	66
FIGURA 22 - SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	69
FIGURA 23 - SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR DAS CRIANÇAS.....	70
FIGURA 24 - RELATO NOAH SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR.....	71
FIGURA 25 - ATIVIDADE 1 DA CARTILHA: BRINQUEDOS.....	72
FIGURA 26 - RELATO ISIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR	73
FIGURA 27 - O “OUTRO” RELATADO PELAS CRIANÇAS NA BRINCADEIRA	74
FIGURA 28 - BRINCADEIRAS COM TECNOLOGIAS	76
FIGURA 29 - BRINCADEIRAS RELACIONADAS COM O MEIO NATURAL.....	77
FIGURA 30 - RELATO ISIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR	78
FIGURA 31 - A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIA AFETIVA	79

FIGURA 32 - ATIVIDADE 3 E 5 DA CARTILHA.....	81
FIGURA 33 - ESPAÇOS BRINCANTES ANTES E DEPOIS DA PANDEMIA.....	82
FIGURA 34 - ESPAÇOS ONDE AS BRINCADEIRAS OCORREM COM MAIOR RECORRÊNCIA DURANTE A PANDEMIA.....	83
FIGURA 35 - ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19	85
FIGURA 36 - ESPAÇOS DAS BRINCADEIRAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19...	86
FIGURA 37 - RELATO AURORA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR.....	89
FIGURA 38 - RELATO BENICIO E ANTONIA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR	90
FIGURA 39 - RELATO ISIS; ESTHER E NOAH SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR	91
FIGURA 40 - EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NA RUA.....	92
FIGURA 41 - RELATO EDUARDA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NA RUA ...	93
FIGURA 42 - RELATO EDUARDA SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR NA RUA ...	94
FIGURA 43 - ATIVIDADE 4 CARTILHA – CIDADE IDEAL.....	96
FIGURA 44 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DESENHOS CIDADE IDEAL	97
FIGURA 45 - DESENHOS –CIDADE IDEAL – CATEGORIA DE ANÁLISE –URBANIZAÇÃO, COMÉRCIO E CONSUMO”	98
FIGURA 46 - DESENHOS –CIDADE IDEAL – CATEGORIA DE ANÁLISE –GASA E PRÉDIOS HOMOGÊNEOS	99
FIGURA 47 - DESENHOS –CIDADE IDEAL – CATEGORIA DE ANÁLISE –PARQUINHOS”	102
FIGURA 48 - DESENHOS –CIDADE IDEAL – CATEGORIA DE ANÁLISE –PARQUINHOS”	103

SUMÁRIO

1 PRIMEIRO CAPÍTULO - INTRODUÇÃO	5
1.1 TECENDO O TAPETE DE HISTÓRIAS: ERA UMA VEZ.....	5
1.2 CONSTRUINDO PONTES: PROBLEMA_OBJETIVOS_JUSTIFICATIVA	8
2 SEGUNDO CAPÍTULO - GIRA-GIRA METODOLÓGICO	15
2.1 CAMINHOS ZIGUEZAGUEANTES: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	16
2.2 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	18
2.3 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	20
2.4 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	25
2.5 ÉTICA NA PESQUISA	26
3 TERCEIRO CAPÍTULO - REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 A CIDADE TAMBÉM É NOSSA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA E OS ESPAÇOS PARA BRINCAR	28
3.2 MULTIPLICIDADES DE OLHARES SOBRE O FENÔMENO DO LAZER: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.....	36
3.3 UMA JORNADA BRINCANTE: O BRINCAR NAS DIFERENTES PERSPECTIVA	43
4 QUARTO CAPÍTULO - ANÁLISE DE DADOS	51
4.1 O QUINTAL DE INVESTIGAÇÃO: A CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS/PR E OS SUJEITOS BRINCANTES DA PESQUISA.....	51
4.2 NO “ESCONDE-ESCONDE” DA PANDEMIA AINDA HÁ ESPAÇO PARA A BRINCADEIRA	60
4.3 A CIDADE VIROU CASA? ESPAÇOS DO BRINCAR NO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19	80
4.4 A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE IDEAL	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	115
ANEXOS	119

1 PRIMEIRO CAPÍTULO - INTRODUÇÃO

1.1 TECENDO O TAPETE DE HISTÓRIAS: ERA UMA VEZ...

“Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

Assim como o pingo de sol no couro de um lagarto encanta o fotógrafo-artista, essa pesquisa produz em mim um encantamento, atravessa meu corpo e se constitui como parte de mim. Me leva para diferentes lugares sem precisar me mover, me confronta, me questiona, me desafia a pensar, possibilita ouvir a mim mesma e ao outro, me completa, me faz romper barreiras, me faz ser resistência. Essa pesquisa permite unir Estudos Culturais e Manoel de Barros, afinal, o que é o encantamento se não a conexão de duas ideias diferentes resultando em uma terceira?

Na mesma intensidade em que essa pesquisa atravessa meu corpo, espero que ela possa também atravessar o seu e que durante esse nosso encontro você possa (re)construir ideias, reflexões e posicionamentos referentes ao tema das experiências do brincar na infância no tempo de lazer, no espaço da cidade, partindo do resgate de nossas próprias experiências do passado para recompor o presente e contribuirmos juntos, cada um de sua maneira, na construção de uma infância potente, lúdica e transformadora.

Para estabelecermos uma relação escritora-leitora mais próxima, compartilho com você nas próximas linhas, um pouco do meu lugar de fala, pois esta pesquisa foi se constituindo dentro de mim muito antes de eu ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.”

Manoel de Barros

Num paralelo com Manoel de Barros, a cidade sempre foi a extensão do quintal da minha casa. Em Siqueira Campos/Pr vivi aventuras, experiências pessoais e coletivas permeadas por curiosidades, incômodos, desafios, inventividade e, todas elas marcaram minha memória corporal e afetiva.



Durante minha infância, as práticas culturais de lazer estiveram no centro de minhas experiências mais marcantes. A liberdade na apropriação dos espaços da cidade, o ir e vir do clube de campo com meus amigos, as reuniões a noite na rua para os torneios de betes e como não mencionar as brincadeiras de pé na lata, queimada, esconde-esconde e cobra-cega, todas elas a partir do encontro com o outro, com o novo e com o diferente.



A cidade sempre foi o palco das minhas experiências, enquanto adolescente o contato com o esporte intensificou esse sentimento por ela ao poder vestir a camisa do time de vôlei representante do município e defendê-la em outros lugares. Nesse período, o círculo de amigos aumentava na mesma intensidade/proporção que as experiências se diversificavam. A cada jogo e etapas conhecíamos outras cidades, uma nova cultura e novas pessoas; a quadra de voleibol, apesar das linhas, não tinha limites. Um tempo marcante e essencial na constituição do meu eu.

Cada —peirinha” que foi compondo o meu quintal, me trazia mais experiências. Na juventude, o curso técnico do “magistério” trouxe a educação e as crianças para a minha vida. Mesmo ainda imatura para compreender com profundidade o processo de ensino-aprendizagem a partir do corpo, os planejamentos de minhas aulas de estágio estavam sempre pautados em experiências lúdicas que pudessem fazer sentido a partir do corpo para as crianças e esta abordagem me conectava ainda mais com a educação.



O sonho de entrar em uma universidade pública me levou à Educação Física e o meu quintal se estendeu ainda mais. Nas voltas que o mundo dá, quis o destino que este curso entrasse em minha vida e essa volta do mundo, como você está percebendo, não foi tão aleatória assim. A verdade é que todas as vivências que



compartilhei com você até aqui marcaram meu corpo e me mobilizaram a ser professora de educação física e pesquisadora da criança, eu só não sabia disso ainda.

Minha aproximação com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec/UFPR) durante a graduação, não foi coincidência, foi resultado dos movimentos que a vida me proporcionou. Durante minha trajetória acadêmica construí percursos formativos significativos que me mobilizaram e me instigaram a refletir e estudar a criança a partir das suas práticas culturais em seu tempo de lazer, no espaço da cidade; isto resultou no meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: —Os espaços de lazer da cidade de Siqueira Campos/PR na defesa do direito do brincar como forma privilegiada do desenvolvimento humano”.

Nele pudemos realizar uma análise incipiente dos espaços públicos destinados às brincadeiras lúdicas infantis, o que nos levou a resultados que permeiam desde a constatação de que o poder público necessita agir de forma mais contundente a partir de políticas públicas a fim de que possam garantir a melhoria da

infraestrutura já existente e um acesso mais democrático a toda população com a criação de novos espaços. E ainda, que estes espaços possam garantir aspectos relacionados a questões de segurança, áreas verdes e brinquedos que desafiem o potencial lúdico das crianças e oportunizem a acessibilidade de participação de todos, respeitando as diferenças, as assimetrias sociais e o contexto social multicultural.

Desse modo, me vi instigada a continuar os estudos e apostar ainda mais na força propulsora que move as crianças na busca de se sentirem pertencentes, menos invisível e resistirem aos processos de demarcação dos espaços, tempos e das relações na cidade, garantindo, em partes, o seu direito de liberdade.

Enfim, hoje no programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética (LICORES), da mesma Universidade (UFPR) que me formou professora de Educação Física, vivo esse momento especial, no qual dia após dia venho construindo o meu eu pesquisadora, cheia de —~~pe~~rinhas” importantes na bagagem, prontas para serem compartilhadas com você a partir da leitura dessa pesquisa científica.

1.2 CONSTRUINDO PONTES: PROBLEMA_OBJETIVOS_JUSTIFICATIVA

*“... vivo o momento mágico do ato de criar, de inovar, que
somente a pesquisa pode proporcionar...
esse processo... de maravilhar-se!”*

Ivani Fazenda

Todo esse percurso que contei a você até agora transformou-se numa força motriz em direção à presente pesquisa, uma vez que é de suma importância que possamos juntos proteger o direito legal da criança de brincar e de desfrutar do tempo e espaço de lazer.

Dessa forma, nos debruçamos sobre estudos científicos a respeito da criança, da cidade e das teorias sobre o brincar e o lazer, que pudessem ajudar a construir pontes de conhecimento e desconstruir paradigmas em torno da temática.

Discutir sobre os corpos infantis e os seus movimentos corporais na atualidade, requer a compreensão de que estas dimensões empregam diferentes concepções,

nos diversos períodos históricos, todos permeados por tensões, uma vez que cada sociedade e cultura compreende o corpo de forma particular, com uma multiplicidade de significados e conhecimentos a ele atribuídos.

O corpo infantil, marcado a partir de um processo histórico, cultural e biológico, resultante de uma construção social, também está subordinado à concepção de infância. Até meados do fim do século XX, —a criança era compreendida como um ser vulnerável, incapaz de produção cultural autônoma, personagem ausente ou passiva dos lugares da decisão coletiva” (SARMENTO, 2013, p.37).

A partir deste período, começaram a emergir novos estudos e reflexões, materializados no surgimento da Sociologia da Infância, levando a quebra daquele paradigma que até então era imperante e trazendo à luz uma nova visão sobre a criança; agora compreendida como sujeito biológico, social, cultural e histórico, capaz de agir e refletir sobre suas ações, pertencente a sociedade como qualquer outro, mesmo com a necessidade de proteção e cuidados específicos.

Este corpo marcado pelas relações sociais e práticas culturais realiza movimentos e comunica-se a partir do encontro com o outro por meio dos gestos (LE BRETON, 2007). Esta transposição do movimento, meramente espontâneo, para o gesto, ocorre a partir do surgimento da intenção do sujeito e com isso se reveste de significações (GARANHANI, 2005). Em outras palavras, os sujeitos utilizam seu corpo, a partir dos gestos corporais, como veículo de comunicação e expressão de seus sentimentos, sensações, opiniões, para com o outro, para com o mundo ao seu redor. Ainda para a autora,

o corpo em movimento na infância constitui a matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e o seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação. (GARANHANI, 2005, p.89)

Nesse sentido, os gestos infantis, a partir do movimento corporal, tornam-se uma forma de linguagem, com o qual a criança irá mediar, interpretar e ressignificar o seu mundo. Esta linguagem corporal na infância se materializa também no brincar, tendo o lúdico como seu elemento articulador. As ações empreendidas de forma lúdica pela criança, que balizam esse processo entre o brincar e assimilar o mundo, são compreendidas por Rechia (2003, p. 57) como as

[...] práticas e ações que realizam a condição humana e permitem aos sujeitos enriquecerem suas existências e se comunicarem com a realidade de uma forma mais intensa, na medida em que a fruição criadora e o desfrute da cultura são valorizados. (RECHIA, 2003, p. 57).

Ao corroborar com este entendimento, compreendemos que é por meio das práticas corporais, ou seja, das manifestações culturais, principalmente através das brincadeiras, dos jogos, das danças, dos esportes, das lutas, vivenciadas nos tempos e espaços de lazer, que as crianças se desenvolvem protagonistas de suas ações. Na maioria das vezes, o brincar torna-se uma das únicas oportunidades que elas possuem de estar no controle do seu próprio mundo.

Para Joint National Committee on Training for Playwork (2002 *apud* BROCK, DODDS, JARVIS, OLUSOGA, 2011, p.51) a brincadeira é um propulsor inerente e essencial para o desenvolvimento humano, possui em sua essência uma motivação intrínseca, de dentro para fora, baseada na livre escolha. Seu valor está em torno do processo, meio pelo qual ocorre, e, portanto, não em um fim pré-determinado ou produto; por meio dela as crianças experimentam o mundo e estabelecem relações com ele, numa ação dialética aprendem e desenvolvem-se, ao mesmo tempo que ensinam e contribuem, por meio de sua cultura, com o seu meio.

O protagonismo infantil que se acessa e se desenvolve por meio das brincadeiras permite que a criança seja construtora da sua própria autonomia e identidade corporal, também proporciona a ela reconhecer e perceber o seu eu e, ao mesmo tempo, dialogar com o seu contexto. Quando nos referimos ao protagonismo infantil, à autonomia e à identidade corporal da criança, compreendemos que estes termos concernem à concepção de infância que defendemos e possuem certa interdependência para se efetivarem na prática.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que o protagonismo infantil e a autonomia legitimam-se a partir da participação efetiva das crianças nos processos de desenvolvimento no que se refere às suas próprias vidas, enquanto a identidade refere-se aos processos de reconhecimento do eu em relação ao outro como sujeito diferente, com singularidades próprias. Desta forma, a identidade corporal da criança, se constrói a partir do desenvolvimento gradual da sua autonomia corporal frente aos desafios físicos-motores, bem como sua percepção sobre sua imagem corporal diante do seu contexto cultural e social.

Pensando em todos esses aspectos constituintes do processo de desenvolvimento da criança, bem como as experiências culturais infantis¹, expressas no tempo e espaço do fenômeno do lazer, como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), sendo essas situações concretas em que a cultura se manifesta por meio do lazer (GOMES, 2004), torna-se fundamental para a construção desta pesquisa discutir a cidade, palco dessas experiências, no que se refere às possibilidades que ela oferece ou pode oferecer para o desenvolvimento integral do sujeito, considerando as diferentes formas de linguagens e experiências do brincar infantil.

Para Gadotti (2006, p.234) —cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...]”. Portanto, pensar a cidade como espaço educativo, nos faz refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento humano integral, transpor as barreiras da educação formal, valorizando também os processos educativos que emergem nos espaços públicos de lazer.

Desta maneira, as experiências no âmbito do lazer, na cidade, tornam-se essenciais, pois caracterizam-se

como um espaço de encontro, de convívio, do encontro com o “novo” e com o diferente, lugar de práticas culturais, de criação, de transformação e de vivências diversas, no que diz respeito a valores, conhecimentos e experiências (PELLEGRIN, 2004, p.74).

Assim, reiteramos a importância de uma cidade democraticamente planejada, uma vez que esta, como espaço público, é entendida por Rechia (2015, p. 56) como

espaço vital, necessário para que cada cidadão possa construir sua identidade, realizar seus projetos de vida de forma consciente e criativa, vislumbrando a possibilidade de sonhar com uma vida de qualidade no meio

¹ O conceito de culturas da infância, ou cultura das crianças e, ainda, culturas infantis vêm sendo progressivamente utilizado nos últimos anos por alguns autores da sociologia da infância (SARMENTO, 2002; CORSARO, 2009; SIROTA, 2001; BORBA, 2005). No Brasil, o termo cultura infantil já era utilizado nos anos quarenta por Florestan Fernandes (2004), em seus estudos sobre o folclore e os grupos infantis na cidade de São Paulo.

urbano, com direitos fundamentais socialmente reconhecidos e entendimento apurado sobre o significado da cidadania.

No entanto, atualmente vivemos em uma sociedade configurada pelas características pós-industriais, na qual o processo de urbanização e os avanços tecnológicos realizaram transformações nas diferentes dimensões da vida humana: cultural, social, afetiva.

Para além dessas transformações, o novo contexto pandêmico e o isolamento social causado pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe para a sociedade e para as crianças em específico, uma série de desafios, a cidade virou a casa e o coletivo uma só família, o olhar para fora foi reduzido a uma janela ou uma grade de portão.

Os reflexos deste novo contexto incidem também nos processos educacionais, nas experiências de lazer na infância e nas relações estabelecidas na cidade, conseqüentemente, observamos uma intensa redução das vivências corporais nos espaços públicos, principalmente as infantis.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância estas mudanças vêm acarretando o “desenvolvimento de sentimentos de ansiedade, depressão e isolamento às crianças” (UNICEF, 2021).

Em um panorama ainda mais difícil, muitas crianças convivem, para além desses mencionados, com a fome, a falta de moradia, os abusos e a violência, agravando ainda mais a situação.

Nesse sentido, é preciso que compreendamos como as crianças lidam com este novo panorama social e como vem resistindo cotidianamente, nesse percurso histórico, aos processos de demarcação dos espaços, tempos e das relações com o brincar na cidade.

O espaço público da cidade entendida como um dos territórios das manifestações culturais, infantis, incluindo as práticas corporais, possui uma organização e nos revela grandes marcas de disputas de poder e conflitos institucionais, ideológicos, econômicos e sociais que se acirram cada vez mais e se potencializam durante a pandemia da Covid-19. Mas, ao mesmo tempo, é também espaço importante para registro da memória coletiva, a partir de aspectos vividos no cotidiano, os quais produzem, reproduzem e consomem produtos culturais dos cidadãos que dela fazem parte.

Apesar das constantes disputas e do novo contexto, os espaços da cidade quando olhados com atenção, de perto e de dentro, como orienta Magnani (2002), nos revela uma variedade infinita de práticas e dinâmicas sociais do cotidiano, ricas de sentido e significado próprio, uma vez que cada criança, que dele se apropria imprime suas marcas a partir da sua relação com o outro e com o próprio espaço.

Pautados nesses estudos e discussões foi gestada a elaboração da questão central desta dissertação: **Quais as possibilidades no âmbito das experiências do brincar cotidiano das crianças de Siqueira Campos/PR, durante o período pandêmico da Covid-19?**

Essa pesquisa buscará elucidar as experiências do brincar cotidiano vivenciadas e trazidas pelas próprias crianças no período pandêmico da Covid-19, nesse sentido, para responder à questão problema levantada, o objetivo geral deste estudo consiste em **investigar as possibilidades no âmbito das experiências do brincar cotidiano das crianças de Siqueira Campos/Pr, durante o atual período pandêmico**, tendo como objetivos específicos:

- (1) Identificar como as crianças experienciam o brincar no cotidiano na cidade.
- (2) Compreender a importância da brincadeira no cotidiano das crianças.
- (3) Analisar o entendimento das crianças sobre a percepção de “cidade ideal”.

Na defesa do direito e de espaços adequados para o brincar, a fim de que potencializem ainda mais a cultura infantil, a presente pesquisa se justifica como instrumento de reflexão e provocação do cenário no contexto escolhido para esse estudo, bem como pode servir de inspiração para outras regiões que possuam uma realidade parecida, sem deixar de considerar as especificidades de cada local e sujeitos.

O **lócus da pesquisa** será a cidade de Siqueira Campos, situada no norte do interior do Paraná, tendo em vista a motivação de identificação pessoal, uma vez que, como perceberam, por muito tempo foi o meu quintal favorito para brincar.

Este estudo torna-se importante também, ao incentivar e oferecer elementos que possam subsidiar políticas públicas, a respeito das temáticas do brincar, da criança e da cidade, possibilitando mobilizações para o desenvolvimento da região, pouco contemplada no cenário paranaense das pesquisas de pós-graduação.

Paralelamente a essas contribuições, o descentramento do estudo da capital e dos grandes centros urbanos, para regiões interiores do estado, amplia a perspectiva geográfica, de análise e discussão, possibilitando um panorama maior sobre o fenômeno do lazer, tema central de debate realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade.

Ressalto aqui, a relevância da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES/PPGE/UFPR), uma vez que essa dissertação possui sua base pautada nos objetivos da mesma, considerando —o sujeito, suas subjetividades, trajetórias, e aos modos de anunciar sensibilidades, afetos e outros modos de vida, como elementos centrais de análises, tendo como objeto as formas de expressão, comunicação e formação humanas.” (LICORES, 2019).

Portanto o foco dessa pesquisa está relacionado às experiências cotidianas do brincar da criança durante a pandemia de Covid-19, tendo em vista a importância do papel assumido pelos espaços sociais, em específico os espaços da cidade de

Siqueira Campos, na construção de uma cultura infantil potente, criativa, que contemple o universo simbólico infantil, valores e representações próprios da criança.

Para efeito didático, essa dissertação é apresentada em quatro capítulos que durante o processo foram criando elos de interdependência entre si, sintetizando conhecimentos, conceitos e saberes na busca da compreensão sobre as experiências do brincar cotidiano da criança na cidade de Siqueira Campos/PR durante a pandemia da Covid-19.

Neste **primeiro capítulo**, a introdução buscou elucidar o objetivo central da dissertação, situar você leitor de minha trajetória como pesquisadora até a presente pesquisa e apresentou a nós o campo de investigação.

No **segundo capítulo** apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da investigação utilizados e os processos adotados para que as crianças pudessem nos contar sobre as suas experiências do brincar.

No **terceiro capítulo** trazemos a matriz teórica utilizada como base para discussão da temática aqui evidenciada na pesquisa.

Por fim, no **quarto capítulo** apresentaremos a análise de dados e as considerações finais.

2 SEGUNDO CAPÍTULO - GIRA-GIRA METODOLÓGICO

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

Como no brinquedo gira-gira presente nos parquinhos infantis, a metodologia também passa por movimentos de mudança de direção, ora gira mais rápido, ora para de uma vez, ora gira lentamente...ou, muda completamente de direção...e nessa pesquisa em específico os movimentos levaram o método ao delírio.

Construída pensando em atender as demandas e realidades da sociedade num tempo específico, a metodologia necessitou ser repensada, uma vez que durante o processo fomos surpreendidas por uma pandemia, causado pelo vírus SARS-CoV-2, a qual exigiu de toda a sociedade uma nova organização e um distanciamento social, mudando os caminhos que seriam trilhados aqui também.

Assim como escolas e espaços públicos foram fechados, atendendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o tempo e os espaços de lazer foram também afetados, fazendo com que a população, inclusive as crianças, permanecessem em suas casas, buscando formas de resistir ao vírus e aos novos desafios que ele trouxe consigo.

Frente aos imprevistos que surgiram ao longo desse processo, a metodologia apresentada a seguir passou por diferentes metamorfoses e, sem perder o seu caráter científico, possibilitou uma nova perspectiva de pesquisa que pudesse fazer sentido nesse momento atípico em que vivemos.

2.1 CAMINHOS ZIGUEZAGUEANTES: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a pré-ciência da natureza de Deus.

Manoel de Barros

Neste estudo também houve muitos personagens ao meu lado durante o ato de pesquisar, sem estas pessoas, provavelmente estas linhas cheias de palavras não preencheriam essa lauda ou então as palavras poderiam não fazer tanto sentido. Fato é que fazer ciência exige divisão, partilha, doação e (re)significação de conhecimentos, métodos, experiências e saberes e isso não seria possível alcançar sozinha.

Desse modo, a metodologia desta pesquisa foi construída partindo da premissa de que as crianças —sãatores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (SOARES, SARMENTO e TOMÁS, 2005, p. 49). Compreendemos também que elas se expressam por diferentes linguagens e são produtoras de uma cultura própria do seu tempo. Assim, para além de um estudo científico, essa pesquisa busca ser veículo, ampliação de voz e espaço de escuta sensível e atenta, para que, de certo modo, as crianças possam exercer sua participação política, no que se refere a assuntos de interesse delas e sobre elas.

Considerando o exposto e a tradição do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC/UFPR) em pesquisas de cunho qualitativo. Bem como pela recente aproximação do mesmo aos Estudos Culturais ao investigar as —articulações cotidianas existentes entre a dimensão lúdica dos sujeitos, seus impactos nas experiências do tempo e espaço de lazer e a fruição dos interesses culturais em diferentes ambientes urbanos onde essa dinâmica se potencializa” (RECHIA, 2020), o percurso escolhido para o estudo seguiu os pressupostos dessa linha, sustentado também por Minayo (2002) ao compreender que buscamos trabalhar com o —niverso de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, correspondendo a um —espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos” (MINAYO, 2002, p. 21).

No trilhar deste caminho, busquei no lugar da lógica do —o”, a lógica do —e”, articulando as lentes teóricas pelas quais esse estudo se fundamenta, sob as considerações teóricas de Michel de Certeau (1998), com os estudos do cotidiano de, José Guilherme Cantor Magnani (2002), com a Antropologia Urbana e a Sociologia da Infância a partir de Manuel Jacinto Sarmiento (2018). Pautada sob a perspectiva dos Estudos Culturais, tal lógica adotada busca o princípio da inclusão, ao invés da exclusão, ou seja, as análises feitas com base neste viés não perseguem determinismos, pois entende-se que os fenômenos sociais/culturais são resultantes de um conjunto de fatores que se cruzam e se influenciam mutuamente. Nesse sentido, é preciso buscar aportes teóricos em diversas fontes do conhecimento, por isso os Estudos Culturais são, em essência, trans/multi/interdisciplinares.

A articulação entre as teorias se faz necessária, uma vez que, infâncias, cidades e brincar constituem temas de pesquisa emergentes e abrangentes que, por princípio, demandam um referencial teórico interdisciplinar, característico dos Estudos Culturais e da Criança, ou seja

o conhecimento produzido deve ser capaz de criar novas imagens sociais, de ampliar o conhecimento dos modos de vida das crianças, de focalizar sob lentes mais nítidas o cotidiano, as práticas sociais, as subjetividades, os modos de expressão cultural, os contextos de vida e as condições estruturais da infância. Devem, acima de tudo, resguardar o direito das crianças de viverem plenamente sua infância. (FERNANDES; SIQUEIRA; SARMENTO, 2020, p. 9).

As contribuições dos Estudos Culturais como uma área de estudos que emergiu no cenário da ciência na década de 70, no contexto britânico e americano, e tornou-se conhecida através das produções do Centre for Contemporary Cultural Studies - Universidade de Birmingham/Inglaterra, contrapõem-se às análises estruturais e, caracterizam-se por serem interdisciplinares e flexíveis, voltados a investigação das práticas sociais cotidianas dos seres humanos oferecendo subsídios para refletirmos e analisarmos a sociedade, compreendendo a cultura como elemento central e preponderante na constituição social (CERTEAU, 2012).

Certeau (1998), ancorado nesse campo do conhecimento, desenvolve estudos compreendendo os cotidianos como espaços e tempos de criação, de conhecimentos, e de produção da vida social, pelos —sujeitos praticantes”, e investiga as singularidades, as lógicas e “trajetórias”, —~~atáticas~~áticas”, pelas quais os sujeitos buscam

resistir, por meio das brechas, às imposições da —~~estr~~atégia”, ou seja, frente aos processos demarcados pela ordem dominante.

Em consonância, os estudos antropológicos de Magnani (2002) complementam a discussão cultural, trazendo elementos para um —olhar de perto e de dentro”, a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, suas redes de interação e conflitos. Esse olhar de —~~po~~lo e de dentro”, ou seja, esse direcionamento do olhar

às formas por meio das quais os próprios sujeitos se avêm para transitar pela cidade, usufruir seus serviços, utilizar seus equipamentos, estabelecer encontros e trocas nas mais diferentes esferas - religiosidade, trabalho, lazer, cultura, participação política ou associativa etc. (MAGNANI, 2002, p.18)

Nos reforça a importância dessa perspectiva de pesquisa em detrimento do —~~olhar~~ do alto e de longe”. Para Certeau (1998) olhar do alto e de longe pressupõe que —~~corpo~~ não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; [...]. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura a si mesmo toda identidade de autores ou de espectadores”. Ou seja, desconsidera e torna inviável a compreensão de dada realidade e suas tessituras.

A seguir, apresentaremos todo caminho metodológico percorrido, desde a escolha do campo de investigação, dos sujeitos da pesquisa, e os instrumentos e procedimentos utilizados para obtenção dos dados, bem como a estratégia de análise de dados adotada.

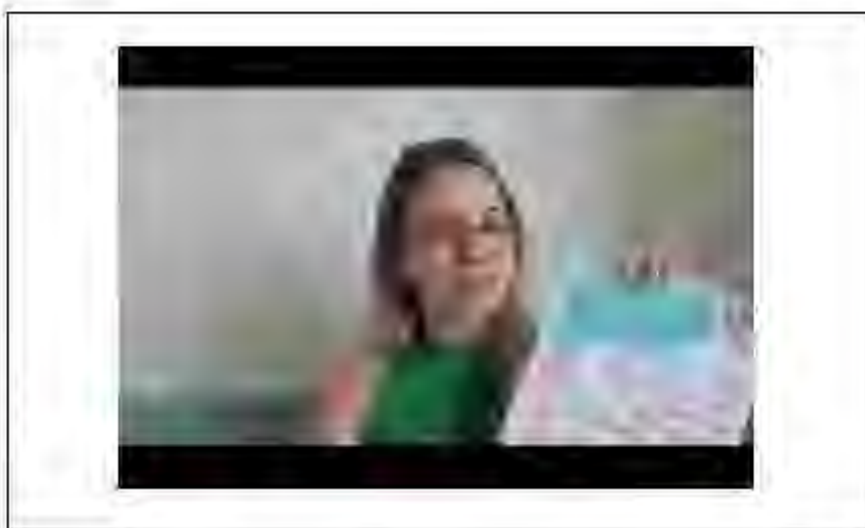
2.2 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A escolha pelo campo de investigação, a cidade de Siqueira Campos/PR, o qual estamos chamando carinhosamente de —~~q~~intal”, se deu a partir de minha trajetória pessoal através das experiências corporais e afetivas que estabeleci para/com ele, bem como também por já ser um campo de investigação desde meu estudo monográfico e a importância da descentralização das pesquisas nos grandes centros urbanos para as cidades mais interioranas. Mais à frente, no capítulo das análises e discussões poderemos conhecer melhor o contexto da cidade pesquisada, no entanto cabe agora elucidarmos como foram nossos primeiros passos metodológicos.

Nossas aproximações com o campo se deram primeiramente, por meio do contato via e-mail e telefone com a Secretaria de Educação da cidade, a fim de que a pesquisa fosse apresentada e aceita para desenvolvimento dentro de um espaço educativo formal (escola) durante o período da pandemia. Nessa conversa, foi esclarecido que os estudantes estavam recebendo material pedagógico em suas casas, planejado pelos/as professores/as, tendo o retorno dos mesmos 30 dias após o recebimento. Assim, a estratégia da pesquisa teria que respeitar essa organização escolar vigente. Em seguida, com a aprovação da pesquisa pelo Departamento, entramos em contato com a escola selecionada no mês de Setembro, que também autorizou a realização da pesquisa.

Para estabelecer o contato com os sujeitos brincantes, ou seja, as crianças, e convidá-los a participar desta pesquisa, realizamos o contato no mês de Outubro por meio de mídias digitais. Um vídeo explicativo da pesquisa foi produzido e enviado às crianças e junto dele também foi feito o convite de participação.

Figura 1 - Vídeo informativo disponibilizado para os responsáveis e crianças



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

Neste, tanto as crianças quanto seus pais, mães ou responsáveis, puderam conhecer e tomar ciência de todos os passos que seriam adotados a partir do aceite. Este vídeo foi disponibilizado em um grupo de *Whatsapp*®, da turma, gerenciado pela professora responsável, a qual também se disponibilizou para participar e colaborar com a pesquisa. Com esta estratégia, apesar das dificuldades encontradas, diante dos novos desafios que foram postos pelas restrições do vírus, foi possível dar

continuidade à pesquisa e respeitar as recomendações de isolamento social da Organização Mundial da Saúde.

Convidamos, ao todo, 26 crianças (14 meninos/ 12 meninas), da turma de 5º ano, entre as idades de 11 a 13 anos, para participarem. A delimitação da faixa etária se deu por compreendermos que estas crianças já possuem maior autonomia para circulação, apropriação dos espaços da cidade para brincarem, bem como para realizarem as atividades escolares.

Sendo assim, do universo de crianças convidadas, 10 compuseram os participantes desta pesquisa. As outras 16 crianças não aceitaram participar, recusando-se de forma direta, não retornando a cartilha (material da pesquisa que será explicitado adiante) preenchida ou não assinando os termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

2.3 MONTANDO O QUEBRA-CABEÇA: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Pensando sobre como poderíamos responder à questão problema desta pesquisa **“Quais as possibilidades no âmbito das experiências do brincar cotidiano das crianças de Siqueira Campos/PR, durante o período pandêmico da Covid-19?”** e quais instrumentos e procedimentos adotaríamos a fim de proporcionar um espaço de pronunciamento e escuta para que as crianças nos contassem sobre o tema, a partir da linguagem própria da cultura infantil, para que nós pudéssemos identificar como elas experienciam o brincar em seus cotidianos, sobre a importância da brincadeira para elas e o entendimento delas sobre a percepção de cidade ideal, é que planejamos os seguintes passos metodológicos:

(1) Confeção de material que chamamos de cartilha em que as crianças pudessem expressar-se sobre as experiências do brincar na cidade; (2) Contato com a turma por meio das mídias digitais com mediação pela professora; (3) Entrega da cartilha para as crianças e posteriormente retorno do material respondido; (4) análise e interpretação das produções das crianças mediante o material recolhido.

Sobre o item 1, levando em consideração as novas abordagens para o estudo das crianças, principalmente no campo dos estudos sociais e culturais, optamos por utilizar como instrumento para coleta de dados uma cartilha impressa com atividades

de desenho, música, perguntas e respostas, tendo em vista a importância de assegurar que as especificidades infantis fossem contempladas, respeitando as vontades e o tempo de cada criança, numa conduta ética da pesquisadora, permitindo captar os ditos e não ditos, compreendendo e interpretando as opiniões infantis, do modo como são, e proporcionando à criança sentimentos de acolhimento, segurança, respeito e valorização (GARANHANI, MARTINS, ALESSI, 2015).

Optamos por trazer, além da escrita, o elemento do desenho como uma estratégia metodológica por considerarmos que desenhos produzidos pelas crianças sejam

instrumentos de comunicação, através dos quais o autor conquista a liberdade de expressar seu ponto de vista. Nesse sentido, os mesmos podem ser considerados como documentos –que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida [...]” (GOBBI, p.76, 2009).

Adotamos a cartilha como estratégia a fim de que ela pudesse ser também um instrumento “disparador” com imagens, frases, músicas, desenhos, que pudessem mobilizar as crianças na hora de responderem sobre o tema de investigação.

Desse modo foram elaboradas 5 atividades, como será descrito a seguir.

Figura 2- Cartilha - apresentação e identificação



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

As primeiras páginas da cartilha foram destinadas a uma breve introdução ao tema do brincar e tiveram como propósito a identificação das crianças.

Figura 3- Atividades Cartilha



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

Em seguida, conforme as imagens da Figura - 3, iniciaram-se as atividades —Número 1, 2 e 3 da cartilha”. A atividade 1 consistiu numa pergunta orientadora sobre o brincar, no qual as crianças pudessem desenhar a partir dela, conectando suas lembranças e vivências por meio de suas memórias afetivas particulares sobre suas experiências de brincar.

A atividade —Número 2” sugeriu que elas descrevessem em forma de carta sobre essa experiência anteriormente desenhada. Essa estratégia foi adotada a fim de possibilitar à criança se expressar de forma diferente sobre essa experiência.

Após na —Atividade número 3”, pensando no contexto da pandemia e nas alterações que esta possa ter causado no tempo/espço do brincar da criança, perguntamos: —1Agora com a pandemia, quais espaços você tem disponível para brincar? 2. Em quais espaços da cidade você costumava brincar, antes da pandemia?”.

Posteriormente, —Atividade número 4”, a cartilha conta com a letra da canção —Cidade Ideal”, interpretada pelos —Os Saltimbancos”, escrita por Sergio Bardotti & Luis Enríquez Bacalov, com a versão de Chico Buarque de Hollanda, trazendo para criança uma inspiração e releitura sobre os espaços da cidade, onde, após a leitura ou escuta, foi sugerido que ela pudesse desenhar —a cidade ideal” a partir das próprias expectativas dela.

Por último, na —Atividade 5” o Diário do brincar contou com espaços em que ela poderia registrar diariamente uma brincadeira que ela tenha vivenciado e o espaço em que ela ocorreu, durante o tempo de uma semana.

Figura 4- Atividades Cartilha



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

Deixamos, conforme a figura 5, no fim da cartilha dados e informações disponíveis para contato para que a comunicação ficasse facilitada entre os sujeitos participantes e a pesquisadora.

Cabe ressaltar que, apesar de um roteiro pré-definido com as sugestões da cartilha, outras questões poderiam emergir do campo de pesquisa e fazer parte das análises.

Figura 5- Atividades Cartilha



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

Após a construção da cartilha, seguindo os passos metodológicos da pesquisa, a professora regente da turma mediou o contato entre as crianças, os responsáveis e a pesquisadora por meio de um vídeo explicativo sobre a pesquisa, esse contato possibilitou que fossem sanadas as dúvidas por meio de mensagem digital.

Posteriormente, em data pré-estabelecida pela Secretaria de Educação a cartilha foi disponibilizada para as crianças e entregue em mãos aos responsáveis no dia da entrega do kit pedagógico².

²O kit pedagógico consiste em atividades planejadas para os estudantes para a realização no período de um mês durante o período de isolamento social, no qual os estabelecimentos de ensino encontram-se fechados devido a pandemia causada pela Covid 19. Após o período demarcado, o kit pedagógico deve retornar à escola para a correção pelos professores e entrega de um novo kit.

Figura 6- Preparação entrega das cartilhas



Fonte: Santos; Rechia, 2020.

Para atender o item 4, por fim, após a realização de todo o percurso metodológico, descrito anteriormente e o recebimento do material, coube à pesquisadora a análise interpretativa dos dados tendo em vista a reflexão e a síntese.

2.4 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas técnicas de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), os dados encontrados, foram categorizados por assuntos semelhantes para facilitar a leitura e verificar as frequências dos acontecimentos.

Nessa perspectiva, os dados coletados por meio da cartilha seguiram as etapas propostas por este método que se organiza em torno dos seguintes polos cronológicos: a pré-análise por meio da leitura flutuante, para pré-exploração do material, visando a familiarização dos dados, apreensão, organização, impressões e orientações do pesquisador.

Em seguida, foi realizado um agrupamento das informações por unidades de análises temáticas, orientado pelos objetivos da pesquisa e pelas referências teóricas, para então realizar a análise e interpretação dos dados.

2.5 ÉTICA NA PESQUISA

Ainda sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e da coleta de dados com crianças, é preciso que se diga que foram respeitados todos os princípios éticos de integridade da pesquisa científica (diretrizes e normas) e optou-se, pela utilização de codinomes no texto quando nos referimos às crianças. No entanto, esse movimento, não tem pretensão de deslegitimar a identidade das crianças desconsiderando as suas histórias, suas características e individualidades, mas sim de resguardá-las de uma exposição e assegurá-las perante seus direitos de privacidade previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Além disso, juntamente com o convite e a cartilha, foram entregues as crianças e aos responsáveis o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento que apresentava as principais informações sobre a pesquisa e explicitava os direitos do participante, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis.

A pesquisa teve seu início somente após o aceite e aprovação da Secretaria Municipal de Educação de Siqueira Campos e da Direção da Escola Municipal Ana Montanha César mediante assinatura do Termo de Concordância de Coparticipação. Adotamos como recorte, essa escola municipal localizada na região —*central*— da cidade, considerando o atendimento à população de vários bairros.

3 TERCEIRO CAPÍTULO - REFERENCIAL TEÓRICO



Toda criança deve ter acima de tudo, o ***direito de liberdade***. Liberdade de escolha, liberdade para vivenciar seus direitos, liberdade para reivindicar e opinar sobre o que é melhor para elas, liberdade e respeito para vivenciarem suas diferentes infâncias.

Os direitos constitucionais relacionados às crianças estão sempre em debate. Sabemos que durante a história muitos deles foram conquistados através das lutas sociais, porém assegurá-los não tem sido tarefa fácil. Bobbio (2004) ressalta a importância da luta diária em torno dos direitos humanos, uma vez que

por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem todos de uma vez por todas (p.5).

Dessa forma, precisam continuar no centro dos debates, em constante movimento de reafirmação e legitimação no chão da vida cotidiana, por isso, neste capítulo, eu e você faremos algumas reflexões sobre a infância contemporânea levando em consideração as relações desta com os espaços da cidade, o fenômeno do lazer e do brincar.

Desde logo, essa pesquisa põe em destaque o fato de ser impossível identificar, interpretar e compreender todas essas questões, a partir de um ponto de vista monodisciplinar. Nesse sentido, reuniu-se dentro desse capítulo de referencial teórico autores e temas de diferentes áreas do conhecimento provenientes das ciências humanas, buscando dialogar e desvelar os complexos processos em que se enovelam os fios interpretativos das relações que envolvem o tema desta pesquisa.

Assim, inicialmente abordaremos elementos que permeiam a cultura infantil como as concepções de infâncias e a relação desta com os espaços, para posteriormente discutirmos sobre os aspectos do direito ao brincar e ao lazer como elementos constitutivos das realidades e contextos infantis. Nosso intuito aqui é despertar reflexões que possam nos auxiliar a desvelar caminhos em busca de cidades mais humanas, lúdicas e acolhedoras, com atenção especial às diferentes "infâncias" e às crianças, a fim de que esta possibilite um pleno desenvolvimento cidadão e o acesso democrático aos espaços, nos quais todos possam se sentir pertencentes e protagonistas no seu processo de construção, integrando-se a eles.

3.1 A CIDADE TAMBÉM É NOSSA: REFLEXÕES SOBRE A CRIANÇA E OS ESPAÇOS PARA BRINCAR

A luta das crianças por espaços e tempos adequados para brincarem, decorre de um processo histórico e amplo que envolve, antes de tudo, a concepção do ser criança e o conceito de infâncias.

Para que possamos chegar à discussão sobre os espaços destinados ao brincar, precisamos antes discorrer sobre as especificidades que envolvem os termos infância e criança, para, posteriormente, compreendermos como essas concepções podem interferir no cotidiano da vida social e cultural dos sujeitos, influenciando nas demarcações de espaços, tempos, bem como também nas políticas públicas destinadas a essa população.

Nessa direção, é necessário frisar que os termos infância e criança são diferentes semanticamente e conceitualmente, desta forma, de acordo com Sarmento (2005, p. 371)

a infância é uma categoria social do tipo “geracional”, e a criança refere-se àquela pessoa concreta que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.

A atenção sobre a infância enquanto uma categoria geracional com especificidades próprias começou a ser difundida de forma mais veemente somente a partir do século XVII, ainda num movimento muito incipiente e lento, dentro das classes burguesas, “quando a criança passou a existir como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade” (GARANHANI e MORO, 2000, p. 111).

Os estudos de Philippe Ariès (2012) endossam esse entendimento ao reafirmar que a concepção de infância e de criança pode ser dividida em dois grandes momentos: antes e depois do século XVII - conforme o autor denominou, ‘*sociedade tradicional*’ na qual não existia a consciência da infância enquanto um período especial do desenvolvimento humano, com características e especificidades próprias, e nas ‘*sociedades industriais*’, com a descoberta da infância, como foco da atenção dos adultos.

Embora, a obra do autor, ter sido criticada por estudiosos como Flandrin (1964 *apud* HEYWOOD, 2004, p.24) e Adrian Wilson (1988 *apud* HEYWOOD, 2004, p.24) em relação ao seu método investigativo e, contrariamente ao pensamento de Ariès (2012), por conceberem que no mundo medieval, já existia algum conceito a respeito da infância, essa era, no entanto bastante diferentes da infância tal como é conhecida na atualidade, e não se pode deixar de introduzir o tema sobre a infância sem mencioná-la, tendo em vista a importância das percepções de Ariès (2012) sobre o passado.

Essa construção social em torno da infância, um pouco mais próxima a qual compreendemos hoje, teve como cerne as mudanças de sensibilidade a partir do Renascimento, quando começaram a “definir a integração no mundo adulto cada vez para mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização” (PINTO, 1997, p. 44).

Nesse período ainda não se reconhecia a criança como um sujeito ativo dentro dos processos de construção social e cultural, mas a evolução das ideias fora sendo

construída paulatinamente, recebendo influência de diversos estudiosos, principalmente do campo das ciências sociais e humanas.

Schmidt (1997 *apud* GANHARANI, MORO, 2000, p. 116) descreve que os séculos XVII e XVIII, foram os séculos da descoberta da infância e o século XIX o momento fundante da produção de saberes na tentativa de explicá-la, mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o século da criança.

Este movimento intenso em favor da criança, principalmente a partir do século XX, teve como base os estudos da Sociologia da Infância, por meio de um movimento oriundo da França e Inglaterra (SIROTA, 2001). Mesmo incipiente em termos de produção e de constituição como área de estudos e pesquisas, a Sociologia da Infância contribuiu de maneira significativa para o rompimento da concepção uniformizadora que se admitia até então sobre a infância e instaurou uma nova perspectiva para os estudos em torno do fenômeno social relacionada a esta fase da vida (NASCIMENTO, 2013)

Mais do que romper com um paradigma sobre a concepção de infância adotado nos séculos passados, a Sociologia da Infância vem lutando pela garantia do bem-estar da criança e do seu reconhecimento. Mesmo que hoje sejam garantidos perante a legislação os direitos fundamentais às crianças, ainda existem inúmeras barreiras e uma realidade marcada pela complexidade dos diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas que acabam afetando a vida delas de forma significativa.

Vivemos na atualidade uma restrição do tempo-espço da criança com uma —~~do~~reocupação” horária em múltiplas atividades, geralmente sob o controle do adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças.” (SARMENTO, 2013, p. 17). Nesse sentido, percebe-se que o valor da autonomia das crianças encontra-se negligenciado ou cada vez mais adiado.

Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidiante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres” [...]. (SARMENTO, 2013, p. 17)

Os diferentes serviços e setores que, de certa forma, impõem ou inferem valores sobre a infância, geram diferentes tipos de representações e práticas às crianças, conseqüentemente, diferentes formas de oportunizar condições para que elas vivam suas infâncias, e isso é o que institui sua permanente construção social.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 366).

As relações que as crianças estabelecem em seus cotidianos com outros atores sociais que fazem parte do seu círculo de socialização, possibilitam que estas desenvolvam experiências tanto positivas como negativas e estas experiências influenciarão suas práticas, sua identidade, sua autoestima e a forma como compreenderão o mundo ao seu redor.

O elemento do espaço vivido também é um agente ativo nesse processo, uma vez que ele estabelece trocas com os sujeitos que dele se apropriam, porém, essa troca não é unilateral, as crianças ao se apropriarem dos espaços também agem sobre eles, ressignificando-os e imprimindo elementos próprios da sua cultura infantil. Lopes, ressalta que as crianças são "agentes produtores do espaço que gestam e dão significados às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens." (LOPES, 2008, p. 68).

As noções de espaço e lugar são temas de estudo para Tuan (1983), que aponta que a noção de **espaço** se relaciona com a liberdade de transitar entre lugares e pessoas, de ir e vir. Orientado pelo corpo humano aliado a categoria temporal, o espaço constitui um convite à apropriação.

O **lugar**, por sua vez, é caracterizado a partir da experiência, das sensações e percepções, estabelece uma relação subjetiva e afetiva de identidade para/com o sujeito, portanto não é qualquer localidade, mas aquela em que o sujeito se encontra ambientado, seguro e representado. Nesse sentido, o lugar para Tuan (1983) pode ser compreendido —~~o~~o lar, em suas diversas escalas: o próprio lar, a vizinhança, a cidade, a região e ao estado-nação" (p.121) a depender do modo como o sujeito o percebe e se percebe nele.

Nesse sentido, os espaços destinados ao brincar podem ou não se tornarem lugares carregados de afeto e significações quando estes despertam ou mobilizam as crianças a se apropriarem e imprimirem suas marcas nele. A criança por meio das suas diferentes linguagens é capaz de se comunicar com esse espaço e estabelecer a construção de laços de identidade.

O conceito de **território**, por sua vez, engloba tanto questões de cunho material, enquanto espaço concreto, quanto simbólico, de apropriação, sempre permeadas por relações de poder. Ou seja, —território é considerado um espaço controlado por grupos humanos, produzindo territorialidades específicas, das quais o poder se origina” (ROCHA, 2008, p. 130). Desta forma podemos constatar que o espaço pode integrar diversas territorialidades simultaneamente, e este território não necessita possuir um espaço contínuo, pois

A noção de uma área com limites precisos torna-se obsoleta, podendo o território ser apresentado através de pontos de conexão, denominados **nós**, constituindo **redes**. Desta forma caracteriza-se o território descontínuo. Na realidade, uma rede configura-se na junção de vários territórios contínuos, concretizando a construção de uma descontinuidade territorial. (ROCHA, 2008, p. 131).

De acordo com Haesbaert (2002, p.135) a cidade é pensada como um território, por envolver —múltiplas formas de apropriação do espaço, nas diversas escalas espaço-temporais”. Logo, as formas de apropriação do espaço durante o tempo do brincar pelas crianças no território da cidade se manifestam de diferentes maneiras de acordo com os —nós” e as —redes” de relações que são tecidas através das vivências de um dado conjunto de crianças, num determinado tempo e espaço.

Olhar de perto e de dentro a formação dessa rede de tessituras, permite desvelar um conjunto de manifestações que do alto não conseguimos enxergar. As constantes mudanças e transformações no território se revelam dentre outras formas na paisagem. A **paisagem** representa —a fotografia’ desta multiplicidade territorial e de sua sobreposição em um mesmo espaço” (ROCHA, 2008, p. 132), desse modo ela nos permite diagnosticar as metamorfoses do espaço social, diante da diferenciação territorial.

Existe, portanto, uma relação intrínseca entre a infância e o espaço, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa a existência de

locais no espaço físico que materializam essa condição (LOPES, VASCONCELLOS, 2006).

No movimento dado à reflexão sobre as infâncias e suas experiências do brincar no e com o espaço, conforme vimos discutindo, a cidade passa a ser um elemento importante de análise, pois ela, como palco das manifestações culturais infantis, vem ao longo do tempo passando por profundas transformações que não determinam, mas, produzem condicionantes que influenciam a vida social e cultural das crianças.

A cidade em suas múltiplas dimensões pode ser compreendida como um fenômeno para além da categoria físico-espacial, pois contempla dentro de seus espaços físicos: lugares, territórios, paisagens, onde se produzem inumeráveis interações e experiências do habitar. Em meio a diversidade e pluralidade de interesses que se entrecruzam e produzem discursos, encontramos na cidade a vida urbana em sua mais alta complexidade.

A ideia de cidade como espaço finito, compacto, delimitado, com um fim, adotado nos séculos XIX, vem se diluindo, principalmente a partir de 1960, em decorrência de todo o processo de metropolização em muitas grandes cidades da América Latina (PRADILLA, 2015). Os muros que até então definiam fronteiras e marcavam territórios uniformes dão lugar ao movimento de fluxos de pessoas, informações, ideias, mercadorias e relações sociais intensas, que fogem às delimitações físico-espaciais pré-estabelecidas e bem demarcadas.

Para Pradilla (2015), o conceito de cidade atualmente pode ser compreendido como —~~on~~centração territorial de povoação, concentração territorial de atividade econômica, de relações sociais, de cultura. O elemento definidor de cidade é a concentração, mas especialmente a concentração de relações sociais.” (p. 54).

No interior da grande concentração é que se articulam tempo/espaço, trabalho, consumo, política, cultura, lazer, entre outras dimensões, em uma variação distinta de volume, intensidade, ritmo, duração e sentido, dando especificidade e particularidades às diferentes cidades.

Borja (2000, p. 24, grifo nosso) complementa ao considerar a cidade

[...] como el producto físico, político y cultural complejo, europeo y mediterráneo también americano y asiático, que hemos caracterizado en nuestra cultura, en nuestro imaginario y en nuestros valores como concentración de población y de actividades, mezcla social y funcional, capacidad de autogobierno y ámbito de identificación simbólica y de

participación cívica. Ciudad como lugar de encuentro, de intercambio, ciudad como cultura y comercio. **Ciudad de lugares y no únicamente un espacio de flujos.**

A cidade, como lugar dotado de significado, contempla em seus territórios cotidianamente um repertório de táticas que os sujeitos adotam para negociar com as realidades que lhe são postas. É, também, —~~ter~~tório tanto construído quanto simbólico, que condiciona múltiplas experiências pessoais e coletivas, sendo campo de forças que não cessa de inquietar e confortar.” (RECHIA, 2003, p.48).

Por se tratar de um espaço marcado por aspectos econômicos, políticos e sociais, percebe-se que o espaço da cidade é político e instrumental, constituindo-se em —~~l~~ugar e meio onde se desenvolvem estratégias, onde elas se enfrentam” (LEFEBVRE, 2008, p.172).

Esse campo de força está para todos os sujeitos que integram a cidade, intensificando-se à medida que os diferentes marcadores sociais (como idade, gênero, raça, religião e outros) e as desigualdades vão deixando os sujeitos à margem do processo de construção desse espaço social. As pessoas vivenciam na cidade fatores condicionantes e buscam maneiras de resistir às desigualdades relacionadas à oportunidade de acesso à cidade e ao usufruto de condições de vida urbana que lhe são dadas.

Sarmiento (2018, p. 239) exemplifica esses fatores ao elucidar que

as cidades têm-se desenvolvido contemporaneamente com uma enorme complexidade, condicionando fortemente a vida dos seus habitantes, em consequência de fenômenos, como a divisão social do espaço; o incremento das desigualdades sociais com todos os seus efeitos; o aumento dos fluxos migratórios e a ausência de políticas autênticas de acolhimento dos imigrantes; a densificação do tráfego de automóvel; a exigência de novos equipamentos públicos e a sua carência ou insuficiência; as políticas predadoras do ambiente; a especulação imobiliária; a violência urbana; a dominação do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural, **proporcionando experiências pobres de fruição cultural.** (grifo nosso).

Enquanto habitantes da cidade, essa realidade também se apresenta às crianças. Como a cidade é o contexto de vida da grande maioria delas no mundo, é a partir desse contexto que se pode encontrar condições para vivenciar a cidadania, porém, quando as desigualdades vão se impondo no caminhar dessa construção cidadã, elas constituem uma barreira dificultando a legitimação dos direitos sociais das crianças, a começar pelo —~~di~~rito à cidade” (LEFÈBVRE, 2001).

Porém, como salienta Sarmiento (2018, p. 233) as cidades não contêm apenas fatores de restrição de direitos; elas são, também, pelas suas características espaciais e relacionais, contextos possíveis de potenciação dos direitos das crianças.

Na infância, as experiências vivenciadas em espaços públicos, de convívio social, se configuram como o pulsar da vida infantil no meio urbano, pois são ambientes privilegiados para potencializar valores éticos indispensáveis ao exercício da cidadania (RECHIA, 2007).

Os tempos e espaços da cidade disponíveis para as crianças vivenciarem e construir a sua infância flutuam entre o espaço público e o espaço privado, entre a casa, a escola, os lugares de lazer e outros que vão se constituindo nessa rede, e essa dinâmica entre o público e o privado envolve questões relacionadas à autonomia, liberdade, segurança e a própria disponibilidade de espaços que as crianças encontram para vivenciarem suas experiências.

As experiências infantis no espaço público em específico, vem ao longo do tempo sofrendo alterações significativas. Debortoli (2008) considera a falta de espaços públicos de qualidade para o convívio infantil como um problema da modernidade. O autor avalia

[...] que a complexidade das transformações dos espaços urbanos, especialmente pela mediação de interesses privados, gera impossibilidades de experiências coletivas, que no caso da infância vão ganhando cada vez mais visibilidade pela privatização, pelo isolamento, por uma vida programada e pela cultura do consumo (DEBORTOLI, 2008, p. 25).

Dentro desse panorama de disponibilidade de espaços para as experiências do brincar na infância, podemos dizer que as crianças enfrentam e buscam resistir a essa demarcação de espaços destinados ~~—para~~ elas (bairros habitacionais, escolas, lugares de recreio), buscando encontrar nas brechas espaços furtivos ao olhar adulto, transformando espaços que muitas vezes não foram pensados ~~—para~~ elas em um espaço ~~—das~~, fruto e produto das relações e significações próprias da sua ordem social. (FERREIRA, 2004).

Como já referimos, a construção da concepção de infância e de criança se faz no chão do cotidiano infantil por meio das barreiras e facilitadores com que esta se depara no seu dia-a-dia, na relação com o seu eu e o seu meio, com os espaços disponíveis e não disponíveis, nas diferentes cidades e realidades, numa construção permanente.

Os elementos que permeiam a cultura infantil como o brincar, o lazer, a ludicidade também fazem parte dessa realidade e podem contribuir em nossa discussão, nesse sentido, no próximo tópico abordaremos as questões do direito ao lazer e ao brincar buscando fazer reflexões sobre como esses fenômenos podem vir a contribuir na formação e desenvolvimento histórico-social-cultural das crianças quando deixam de serem leis no papel e passam a se concretizar em suas vidas cotidianas.

3.2 MULTIPLICIDADES DE OLHARES SOBRE O FENÔMENO DO LAZER: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO.

*Ótium, Leisure, Ócio, Rekreacja,
Des loisirs, Recreatie, Erholung... LAZER!*

Muitas são as traduções e significados em torno do fenômeno do Lazer ao redor do mundo.

No Brasil, — Previsto na Constituição Federal de 1988 — o Lazer se configura como um direito social dado pela Emenda Constitucional n.º 64 de 2010, que dispõe como —[...] direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, **o lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (grifo nosso). Trata-se, portanto, de um direito humano fundamental.

Assegurado também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 59, do capítulo IV, que descreve: —[...]os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de **lazer** voltadas para a infância e a juventude” (grifo nosso).

A partir do exposto, percebe-se a importância da garantia legal sobre o fenômeno do Lazer durante todas as etapas da vida, uma vez que este pode ser compreendido como parte constituinte do ser humano em sua face histórica e cultural.

Para Marinho (2004, p.3) é necessário considerar o Lazer mais que um direito social explícito na Constituição. É preciso entendê-lo como uma possibilidade de produção de cultura, como elemento integrador do exercício da cidadania, campo

privilegiado para a manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, além de um potente instrumento de mudanças pessoais e sociais.

Porém, compreender o Lazer a partir dessa perspectiva exige considerar que o mesmo durante o seu processo histórico foi e continua sendo permeado por diferentes áreas do conhecimento e sofreu influência de diversos estudiosos que nem sempre convergiram em torno de uma única definição e compreensão sobre o fenômeno, o que o caracteriza como sendo um conceito interdisciplinar e multifacetado (TSCHOKE, 2010).

Apesar da influência das distintas correntes teóricas, Santana (2016) em seu estudo, identificou dois —~~macro~~campos” de compreensão acerca do fenômeno do lazer ao longo da história. Para a autora, o primeiro se reveste de um caráter funcionalista e utilitarista, o qual possui em sua base o entendimento do lazer enquanto tempo de descanso, compensação e recuperação de forças para o mundo do trabalho, com perspectivas e vivências com tendências não críticas, alienantes e/ou consumistas.

Numa outra corrente de pensamento a partir da década de 70, o segundo —~~macro~~campo” começa a se formar e passa a compreender o fenômeno numa perspectiva mais crítica, integrando aspectos que envolvem o potencial cultural, educativo, reivindicativo e de transformação social que este tempo/espço pode suscitar (SANTANA, 2016).

Dessa forma, pontuamos que este estudo tem sua fundamentação teórica pautada nessa corrente de pensamento sob a perspectiva do lazer crítico, a qual por meio do campo de estudos científicos acadêmicos vêm corroborando com o entendimento de que as ações nesse âmbito podem ser também libertadoras, emancipatórias e de resistência e que a vivência desse tempo/espço durante as infâncias pode contribuir para a formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Um importante sociólogo que contribuiu na construção do pensamento crítico sobre o fenômeno rompendo paradigmas com a lógica funcionalista, foi o francês Joffre Dumazedier ao considerar o Lazer como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para **repousar**, seja para **divertir-se**, recrear-se e entreter-se ou ainda para **desenvolver** sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 34). (grifo nosso)

O reconhecimento do lazer no campo de discussões para além da visão funcionalista, voltado apenas ao descanso e recuperação, mas também como possibilidade de desenvolvimento, foram primordiais para impulsionar novos estudos sobre o fenômeno e influenciaram de forma contundente os estudos na área no Brasil.

A partir desse contexto e com as transformações advindas do processo industrial e tecnológico na sociedade, a temática do lazer avançou e ganhou novos contornos, incorporando nas discussões aspectos relacionados também às questões culturais, educacionais, políticas e identitárias, consequentemente o entendimento de que este é capaz de promover uma nova forma de organização social.

Desse modo, o lazer pode ser entendido como um fenômeno da modernidade caracterizado por:

[...] uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espço, cujo eixo principal é a **ludicidade**. Ela é enriquecida pelo seu potencial **socializador** e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de **liberdade**. É feito por amor, pode transcender a existência e, muitas vezes, chega a aproximar-se de um ato de fé. Sua vivência está relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos **bens culturais**, os quais são determinados, via de regra, por fatores **sócio-políticos** e influenciada por fatores ambientais. (BRAMANTE, 1998, p.9) (grifo nosso)

Bramante nos traz elementos importantes para refletirmos em torno de sua concepção, destaco entre eles o caráter lúdico do fenômeno como eixo principal para o autor, além do potencial socializador e a percepção de liberdade a partir da vivência que é determinada pelas oportunidades de acesso aos bens culturais, trazendo para a roda de discussão os fatores sócio-políticos.

Outro autor que corroborou com os estudos sobre o fenômeno do Lazer no contexto moderno, foi Mascarenhas (2004), evidenciando-o como um potente agente educativo capaz de gerar novas formas de reorganização social a partir da vivência de experiências lúdicas articuladas com o fenômeno da cultura.

Para o autor, trata-se de ~~um~~ fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre **capital e trabalho**, que se materializa como um **tempo e espaço** de vivências **lúdicas**, lugar de organização da **cultura**, perpassando por relações de hegemonia” (MASCARENHAS, 2004, p. 103).

Essa noção sobre as experiências de lazer articuladas à cultura vai ao encontro da percepção do lazer como prática de liberdade e, apesar de perpassar por relações

de hegemonia, esse tempo e espaço ainda são privilegiados no que tange a organização e reorganização cultural, porém há uma tensão entre o capital e o trabalho que é necessário pontuar nessa discussão, pois estes elementos nos levam a refletir sobre as relações de poder e aos interesses de instrumentalização conservadora do chamado tempo livre.

De fato, o fenômeno do lazer durante o processo histórico, passou por disputas políticas, e interesses sociais advindos dos anseios econômicos de uma cultura capitalista, decorrentes do processo da revolução industrial, que o viam como algo funcional, —colaborando na legitimação e garantia de uma determinada ordem social necessária ao projeto de desenvolvimento econômico capitaneado pelos setores dirigentes de nossa geografia centro-sul.” (MASCARENHAS, 2004, p. 19).

Assim, percebemos que há uma linha tênue entre a prática de liberdade e as relações de força de poder, exercidas sobre os sujeitos, que tomam diferentes formas e podem de certo modo influenciar as experiências no campo do lazer.

Em relação ao caráter educativo do fenômeno, a teoria **“Educação para e pelo Lazer”** de Marcellino (2001) complementa, ao considerá-lo como objeto e instrumento educacional, no qual a —**educação para o Lazer**” diz respeito a uma formação, iniciação e aprendizado prévio às prática de atividades ao lazer a fim de serem incorporadas às práticas cotidianas, enquanto que —**educação pelo Lazer**” consiste no fato de que as vivências próprias do fenômeno favorecem no desenvolvimento das habilidades pessoais e sociais. As duas perspectivas podem complementar-se e atuarem de forma conjunta nos diferentes tempos e espaços de lazer.

Desse modo, cabe ampliarmos nossa concepção sobre os espaços educativos para além do espaço tradicional formal escolar, como os parques, as praças, uma vez que o lazer vivenciado dentro e fora desse contexto pode vir a proporcionar experiências e saberes formativos levando em consideração o contexto social de cada sujeito. Por essa perspectiva o lazer seria, então, um fenômeno da esfera da cultura, possibilitando a constituição de redes de sociabilidade, enriquecendo a experiência pessoal e coletiva.

Gomes (2004), reitera a interdependência do Lazer e da Cultura, a partir de 4 elementos fundamentais: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações. A autora considera o lazer como

uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações. (GOMES, 2004, p. 5).

As manifestações culturais possibilitadas a partir da experiência de lazer são inúmeras e ocorrem de diversas formas, dentre as quais, algumas são destacadas por Gomes (2004) como, por exemplo, o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema) são situações concretas em que a cultura se manifesta por meio do lazer.

Em consonância, Rechia (2017), reitera o lazer e a cultura como fenômenos complementares, centrais para compreensão do sujeito a partir de seus códigos, ações, símbolos e condutas característicos de cada sociedade.

Assim de acordo com a autora, o lazer se configura como

uma dimensão da vida e, portanto, um **fenômeno sociocultural**, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões **identitárias, políticas, de sociabilidade e desenvolvimento** dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, porém complementares – **espaço, tempo e ludicidade** –, potencializados nos **ambientes públicos urbanos**. (RECHIA, 2017, p. 4, grifo nosso).

A autora destaca questões relacionadas à identidade e a política de sociabilidade e desenvolvimento, numa perspectiva orgânica, pois se fundamenta a partir de três polos importantes para a análise: espaço - tempo - ludicidade, potencializados nos ambientes públicos urbanos, ou seja, põe em evidência a noção do lazer trazendo a perspectiva de cidadania entrelaçada ao uso democrático e potencializado nos espaços públicos de lazer.

Dessa forma podemos observar a partir da contextualização do fenômeno do lazer em sua face histórica crítica, exposto pelos estudiosos brasileiros da área, que apesar de algumas divergências conceituais, elementos como **tempo, espaço, cultura, desenvolvimento e ludicidade** permeiam as raízes centrais dos conceitos e nos possibilitam refletir sobre como esse fenômeno moderno pode contribuir a partir da sua perspectiva crítica, na formação de sujeitos cidadãos atuantes na sociedade e ainda compreender a importância do tempo/espço do lazer nas diferentes infâncias, uma vez que o brincar se potencializa nessa experiência tão significativa de desenvolvimento nos diferentes espaços de educação, como o da cidade.

Dentre os elementos evidenciados, ressalto ainda a dimensão da **Ludicidade**, pois o ato de brincar da criança vincula-se à dimensão lúdica potencializada no tempo e espaço de lazer, dessa forma seguiremos nossas discussões problematizando esse conceito buscando apresentar as aproximações e distanciamentos sobre o mesmo diante do fenômeno do lazer e do brincar.

Sabe-se que no universo da brincadeira, permeiam elementos importantes, capazes de limitar ou potencializar as experiências das crianças, dentre eles está a ludicidade.

O lúdico ainda é gerador de várias reflexões e debates. Muitos foram os autores que pontuaram e ainda discutem acerca dos conceitos em torno desse fenômeno. Trazemos a efeito de relevância histórica os estudos de Huizinga (2000), ao considerar o lúdico como elemento presente nas diferentes esferas da vida social, fundamentalmente, como jogo, uma atividade livre, de caráter desinteressado, não sério, gratuito, que antecede a condição humana, ou seja, é inerente ao homem, e possui significado em si mesmo.

Este conceito foi muito difundido nos estudos sobre a temática, principalmente na área do lazer, onde outros autores também desenvolveram reflexões importantes e até mesmo contrastantes ao de Huizinga (2000).

Debortoli (2002), ao considerar a ludicidade como “uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo,” reforça uma das interpretações sobre o tema que mais se aproxima de nossos estudos pois, ao considerá-la uma forma de linguagem, possibilita compreendermos que esta pode se materializar nas diferentes ações e práticas humanas, em todos os momentos da vida e não somente restrita a uma única fase, como a infância, e nos diferentes espaços e tempos, e ainda com forte poder de reflexão e criticidade, diante do seu caráter não desinteressado, contrapondo nesse aspecto Huizinga (2000).

Gomes (2004, p.145) complementa ao considerar o lúdico como

expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cerceado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência.

O cerceamento trazido por Gomes sobre lúdico, reflete na infância e vem se agravando nos diferentes contextos, uma vez que, o controle sobre o tempo, o espaço, as práticas culturais infantis e a disciplinarização do próprio corpo da criança vem sendo cada vez mais intensificado. Estamos falando aqui de diferentes infâncias, desde as crianças que convivem nos centros urbanos confinadas e cercadas por —“~~re~~claves fortificados” (CALDEIRA, 1997), as que sofrem constantemente as pressões e influências marcadas pela lógica do mercado e de uma indústria cultural avassaladora, bem como as que viram seus direitos serem negligenciados um a um, com o mundo do trabalho sendo imposto em suas vidas desde muito novas, diante das desigualdades sociais que nos açoitam. Desse modo sobram cada vez menos espaços-tempos para que elas e os adultos, ambos como sujeito criadores, —~~prod~~uzam, por meio da linguagem lúdica, que é sua expressão, seus modos de compreender, interpretar, atribuir novos significados e até modificar a realidade”. (MARCASSA, 2014, p.433)

Desse modo, o lúdico como expressão de significados que têm o brincar como referência

representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 141-146)

Os dois caracteres apontados pela autora, podem ser potencializados na infância, a depender de como as crianças viverão de forma concreta suas experiências. A ludicidade é uma característica essencial das culturas infantis, elemento central na discussão referente às experiências de lazer e do brincar, pois estão intimamente conectados e podem juntos contribuir para o desenvolvimento da criança.

Andrade (2020) sustenta essa afirmação, corroborando no entendimento de que há convergências entre o conceito de lazer explorado e o das experiências do brincar infantil, à medida que ambos possuem a ludicidade como dimensão de sustentação das experiências. Um segundo ponto de aproximação se dá a partir das relações de sociabilidade comuns entre os dois, possibilitando, por meio da interação,

o desenvolvimento, outra característica de ambos os conceitos. Desta forma, para a autora —uma das formas das crianças viverem o fenômeno do lazer na infância é por meio das suas experiências lúdicas, deste modo, ao referir-me a este termo, faço não como sinônimo do conceito de lazer, mas como uma de suas manifestações na infância.” (ANDRADE, 2020, p. 32).

As experiências lúdicas na infância, ocorrem na maioria das vezes, no ato de brincar, e este como uma atividade de lazer da criança (MARCELLINO, 2002), possibilita a fruição da liberdade de criação, imaginação e inventividade, além de contribuir de maneira significativa no desenvolvimento e formação dos sujeitos. Desse modo, a seguir, discutiremos questões que abrangem o conceito de Brincar numa perspectiva do direito e do desenvolvimento humano a partir de suas teorias.

3.3 UMA JORNADA BRINCANTE: O BRINCAR NAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

O brincar é uma atividade social própria da humanidade em seus mais diversos contextos e formações. O brincar encontra nas crianças um modo quase contínuo de existência e demarca o formato das relações sociais das crianças entre si (SPRÉA, 2010). Brincando a criança recria o mundo e se socializa, porque —brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p.16).

No ato de brincar se materializam diversos fatores preponderantes para o desenvolvimento humano e circundam conceitos importantes que auxiliam na compreensão sobre o fenômeno. Nesse sentido, a fim de aprofundarmos nossa discussão, trataremos inicialmente sobre aspectos do direito ao brincar para posteriormente refletirmos sobre outras perspectivas do brincar perante suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

Ao trazer para o debate o aspecto do direito, torna-se necessário entendermos que os direitos relacionados às crianças e as infâncias foi e continua sendo uma luta histórica de resiliência e sobrevivência contra todas as dificuldades. No seu caminho confluem também lutas como a de classe, ético-raciais, geracionais e de gênero, que tornam o processo de efetivação dos direitos ainda mais complexo, assim, discutir sobre esses direitos implica —assumir a luta *com e para* elas a partir daquilo que

expressa seu modo de constituir-se como sujeito histórico-social-cultural.” (FERNANDES; SIQUEIRA, 2020, p. 10).

Soares (1997) esclarece que diferentes culturas e momentos históricos dão origem a diferentes mundos da infância e, como consequência, uma multiplicidade de direitos também necessariamente diferentes.

Embora reconheçamos o avanço constitucional a partir de estatutos nacionais como Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), Constituição Federal (1988 art. 277) e documentos oficiais internacionais como a Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra (DDC, 1924); Declaração sobre os Direitos da Criança (DUDC, 1959) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989), esta última ratificada no Brasil em 24 de setembro de 1990, as crianças continuam a confrontar-se, no exercício da sua condição de sujeitos ativos de direitos, com —olhos poderes”, que alimentam retóricas adultocêntricas, excludentes e nada respeitadoras da alteridade dos seus direitos, que limitam as suas possibilidades de se assumirem como sujeitos e autores de sua vida.

Fernandes e Siqueira (2020, p. 10), alertam que em pleno século XXI

o caminho pela consolidação da democracia e da cidadania é sinuoso, não se podendo considerar a luta ganha pelo simples fato de ter havido algumas conquistas. Os tempos complexos que vivemos têm demonstrado que pode haver retrocessos sérios, com implicações dramáticas na vida de todos e em particular na vida das crianças, que em contextos de crise são o grupo geracional mais profundamente afetado, quer pelos efeitos no presente, na qualidade com que experienciam a sua infância, quer no futuro, com as implicações que advêm dos impactos que estas restrições acarretam para o seu percurso de vida.

Corroborando com as autoras, compreendemos e reconhecemos que a defesa dos direitos da criança é uma luta atual e constante, por isso a importância de tencioná-los e confrontá-los para que avancem. Dessa forma, os estudos e as pesquisas, bem como a defesa pelos direitos das crianças precisam posicionar-se de forma crítica a fim de desvelar a atual conjuntura e seus contornos nos modos de vida das crianças, reconhecendo o seu valor intrínseco como ser humano, seu valor inestimável como pessoa em desenvolvimento, merecedora de proteção integral e de políticas públicas específicas prioritárias de promoção e defesa de seus direitos.

A respeito do direito ao brincar, este revela-se como um direito de liberdade fundamental, expressamente destacado no Art. 31 da CDC (1989, grifo nosso):

Art. 31. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao **descanso e ao lazer**, ao **divertimento às atividades recreativas próprias da idade**, bem como à livre participação na **vida cultural e artística**. Os Estados Partes promoverão oportunidades adequadas para que a criança, em condições de **igualdade**, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Como manifestação essencial para o desenvolvimento humano, o brincar é estudado em diferentes - mas complementares - dimensões do desenvolvimento humano. Pensando nessa perspectiva do desenvolvimento biopsico, os estudos de Brock, Dodds, Jarvis, Olusoga (2011) corroboram trazendo elementos para se pensar a brincadeira como parte vital na construção de um conjunto de representações mentais do mundo ao redor da criança.

As teorias de desenvolvimento cognitivo a muitos anos contribuem a partir da produção científica sobre os benefícios da brincadeira na constituição da identidade do sujeito e nos processos de aprendizagem. Norman (1978) exemplifica como o brincar pode auxiliar na vivência de experiências pessoais e na aquisição de conhecimentos para criar conceitos e novas experiências conforme o modelo a seguir:

Aquisição: adquirir novos conhecimento, fatos, informações e habilidades;

Reestruturação: reorganizar o conhecimento existente para acomodar os padrões, as estruturas e os princípios novos;

Sintonização: a reestruturação guia a aquisição de novos conhecimentos;

(NORMAN, 1978, *apud* Brock, Dodds, Jarvis, Olusoga, 2011)

Para o autor, a brincadeira enfatiza a reestruturação, o enriquecimento e as descobertas, assim como Froebel (1837 *apud* Brock, Dodds, Jarvis, Olusoga, 2011, p. 44) quando descreve que a —brincadeira é o modo como as crianças integram sua aprendizagem, ganham compreensão, aplicam esse entendimento e começam a trabalhar de maneira mais abstrata”, ou seja em um mundo real.

Ainda sobre o brincar, Moyles (2002 *apud* Franco, 2008) destaca que podemos considerá-lo como um meio valioso de promoção, iniciação e sustentação de aprendizagens dentro de uma organização lógica de conhecimentos.

As diversas formas de brincar possibilita às crianças

a apropriação de nossa cultura e de outras culturas, a apropriação de conhecimentos escolares, de regras de convívio social, a aprendizagem de

algo sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre si mesmo. Brincando, as crianças desenvolvem sua imaginação, seu pensamento, sua corporeidade, sua afetividade e capacidade de se relacionarem com o outro de forma ética. Ainda mais: realizam seus sonhos, extravasam seus medos, confrontam seus limites, imitam o mundo adulto e lhe dão novos significados (FRANCO, 2008, p. 198).

Diante da pluralidade de teorias, podemos dizer que todas estas elucidadas oferecem *insights* sobre como a brincadeira possibilita que a criança desenvolva ideias, pensamentos, sentimentos, relacionamentos, conhecimentos e compreensão do mundo ao seu redor, bem como pode ser compreendida como uma forma de linguagem.

Mas, afinal como o brincar pode ser compreendido como uma forma de linguagem?

Para iniciarmos esse ponto, trazemos aqui a definição de linguagem de Palomo (2001, p.12) como —um sistema complexo de significações e de comunicação.” A autora complementa a definição ao dizer que —a linguagem pode ser de dois tipos: a) verbal, aquela cujos sinais são as palavras e b) não-verbal, aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, **os gestos.**” (grifo nosso)

No caso do brincar, o corpo em movimento constitui-se como uma matriz, no qual a criança por meio dos gestos corporais comunica-se e desenvolve-se com o seu meio, atribuindo sentidos e significados próprios da sua cultura infantil, ou seja, o pensamento da criança a partir do brincar se constrói sob a forma de ação.

Nesse sentido, os espaços e as oportunidades oferecidas pelas experiências do brincar podem propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos diversos domínios, —a linguagem, da afetividade, da cognição e do movimento, realizando a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído traduzido em diferentes linguagens.” (GARANHANI, 2005, p.92).

Como percebemos, a linguagem corporal expressa pela criança na ação de brincar, pode conectá-la com o seu contexto sociocultural, seja o ambiente familiar, religioso, escolar, de vizinhança, e, apesar da brincadeira ser uma ação/necessidade universal, as formas como ela se assume e o significado que lhe é conferido partem de uma subjetividade própria de quem está envolvido na brincadeira, assim ela ganha diferentes (re)interpretações e passa por diversificadas metamorfoses.

Sarmiento (2008) explica que as crianças não são apenas receptoras de uma determinada cultura, que lhes destina papéis sociais, “mas operam transformações nessa cultura” (SARMENTO, 2008, p.29), “interpretando, integrando e impactando o tecido social com suas práticas” (SPRÉA, N. 2010, p. 43). Na brincadeira não é diferente, mesmo quando a imitação e a representação da vida dos adultos aparece na brincadeira, e mesmo que algumas sejam direcionadas e conduzidas aos moldes pelos próprios adultos, ainda assim, é no ato de brincar que se inventa, de fato, a brincadeira.

Dessa forma a perspectiva sociocultural, corrobora ressaltando que a “brincadeira combina oportunidades para atividades conjuntas, para a interação social, para o uso da língua e outros símbolos, para a exploração do poder dos interesses da própria criança e para engajar em criação e resolução de problemas” (OLUSOGA, *apud* Brock, Dodds, Jarvis, Olusoga, 2011 p.65), conectando a criança ao seu mundo real diante da variedade de situações de convívio e significação que a brincadeira possibilita, constituindo um “espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e da invenção” (BROUGÈRE, 2006, p. 103).

Pensando em todos esses aspectos, é possível constatar que, enquanto brinca, o ser humano processa e realiza a cultura, mobilizando elementos constitutivos do seu eu, numa relação de trocas com o outro, ressignificando saberes. Por isso, mesmo a brincadeira sendo “uma mutação do sentido da realidade”, ou “um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”, conforme Spréa (2010) argumenta em seu estudo, “os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana (BROUGÈRE, 2006, p. 99)”.

A vida cotidiana torna-se, portanto, para a brincadeira, uma referência, fonte de inspiração, e através dela, a realidade pode ganhar outros sentidos e interpretações mediante a representação dos sujeitos brincantes. Porém, aos olhos dos adultos, “essa transposição do sentido da realidade nas brincadeiras infantis parece ser provida por um ilógico e constante fazer de conta”. (SPRÉA, 2010, p. 33).

Sem dúvidas, brincar implica em deslocar-se para um campo de experimentação que se difere daquele no qual a maioria dos adultos se acostuma a viver. Assim, aos olhos dos adultos, as crianças parecem viver um mundo à parte, cheio de personagens alheios à vida real e, quanto menor a criança, menos séria e menos importante parece ser a atividade que ela realiza (SPRÉA, 2010, p. 33).

Essa interpretação da brincadeira como irrelevante para o mundo adulto, deve-se muito à lógica operante do sistema capitalista, adjunto da revolução industrial, que ao longo da história vem influenciando a sociedade e instaurando valores e premissas relacionados à produtividade do tempo. A linha tênue entre o —tempo livre” versus o —tempo de trabalho”, refletiu de forma significativa no modo de viver e de compreender a vida, levando a sociedade de certo modo a desvalorizar e criminalizar o tempo destinado às práticas e experiências lúdicas de ócio e de lazer, até mesmo na infância.

Porém, compreende-se que

—se a ludicidade é a ferramenta maior pela qual as crianças se defrontam com o mundo e, se nas suas brincadeiras coexistem inúmeras regras e convenções que norteiam as relações das crianças entre si, então este mundo fantasioso ao qual se vinculam as ações das crianças não é tão diferente daquele experimentado pelos próprios adultos.” (SPRÉA, 2010, p. 33).

Huizinga (2000, p. 11) afirma que:

o jogo não é vida corrente nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta ou quando está só brincando.

Sarmiento (2004, p. 25), corrobora com a discussão ao dizer que, —comparativamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério”. Ou seja, o tempo e o espaço do brincar precisam ser tratados com a seriedade que o tema exige, por isso a necessidade de cada vez mais construirmos pontes de conhecimentos, aprofundando, elucidando e defendendo as experiências de lazer, como possibilidades de desenvolvimento, partindo das realidades e contextos específicos de cada cultura, a partir de um olhar crítico, porém sensível ao universo da brincadeira.

Durante esse capítulo, discorreremos sobre o brincar nas diferentes perspectivas, desde os fundamentos do direito, passando para os aspectos do desenvolvimento, do brincar como uma forma de linguagem, e da cultura como componente intrínseco às experiências lúdicas e de lazer.

Porém, mesmo cientes de que os apontamentos são reflexões iniciais, ponto de partida e não de chegada, não poderíamos deixar de contemplar durante esse

caminhar, alguns elementos que, apesar de diferentes, são importantes e constituem e organizam o universo do brincar: o jogo, a brincadeira e o brinquedo.

Para Brougère (2004), o brinquedo é o suporte para a brincadeira, por intermédio dele, ao brincar, ao agir, ao imaginar, a criança recebe certos elementos conhecidos ou desconhecidos da cultura lúdica sugere-se, portanto, que ele possui função de mediador entre o sujeito brincante e os aspectos culturais.

O brinquedo também carrega em si uma gama de significações sociais que conduzem a atividade para determinados rumos, e são capazes de limitar ou potencializar as experiências das crianças. Não se deve esperar que eles condicionem a ação dos pequenos, embora, muitas vezes exerçam influência condicionantes pelas questões sociais, como por exemplo, os brinquedos generificados e com forte interesse de mercado. No entanto, podem ainda, serem também suportes e estarem sujeitos a novos significados (WAJSKOP, G. 1995).

O jogo, no entanto, pode ser compreendido como uma atividade exercida dentro de certos limites de tempo e espaço, com regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, —~~do~~ dado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 33). Percebe-se que o jogo funciona também como suporte para a brincadeira pois sua estrutura guia a atividade, mesmo que não ofereça a materialidade de um brinquedo

Por fim, a brincadeira é compreendida como a atividade lúdica em si, aquela que pode encontrar no jogo, ou no brinquedo, um suporte para se desenvolver. As regras não preexistem à brincadeira, sendo estabelecidas conforme o desenvolvimento da brincadeira, atendendo as motivações centrais de quem brinca, ajustando as condições lúdicas aos seus mais íntimos interesses.

Segundo Spréa (2010, p. 37) para que a brincadeira ocorra,

é preciso reunir esforços, é preciso se dedicar a algo. Qualquer brincadeira implica em um determinado comprometimento e quando este comprometimento se esgota, esgota-se também a brincadeira. Ninguém poderá se comprometer, a gosto, com algo que não lhe diga respeito ou que não grave dentro de sua atmosfera de interesses. As motivações centrais de quem brinca podem extrapolar a simples curiosidade em executar a brincadeira ou manipular o brinquedo, revelando os campos de imersão cultural nos quais a criança gravita.

Desse modo, a brincadeira, o jogo e o brinquedo, embora sejam atividades distintas, possuem profundas relações e interfaces, constituindo-se como parte de uma cultura lúdica, para além da infantil, mas numa escala humana.

Após, nossas reflexões iniciais, podemos reconhecer que o brincar é uma manifestação essencial para o desenvolvimento humano. Contudo, sua garantia ainda é uma luta e, espera-se que, com a conquista e preservação de tempo e espaço de qualidade e acessível, a criança possa usufruir de sua liberdade e autonomia encontrando caminhos e oportunidades em igualdade, que sejam capazes de mobilizar a busca pela seguridade de sua liberdade e independência enquanto sujeito de direitos, bem como o seu desenvolvimento pleno no que diz respeito a constituição do seu eu biológico, psicológico, social e cultural num faz-de-conta que acontece.

4. QUARTO CAPÍTULO - ANÁLISE DE DADOS

[...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

Manoel de Barros

Penso que esta pesquisa é também um achadouro de infâncias e a partir desse capítulo começaremos a cavar os buracos buscando ir ao encontro dos vestígios deixados e contados por meninos e meninas de uma infância própria e singular. Ressalto aqui mais uma vez, a importância das crianças participantes da pesquisa e as agradeço por terem nos deixado adentrar em seus “quintais” e revelar suas realidades brincantes, as quais começaremos a desvelar por aqui.

Assim, neste capítulo apresentaremos os resultados e discussão desenvolvidos durante a pesquisa utilizando como matriz teórico-analítica as contribuições de Michel de Certeau, baseada em sua obra —“Invenção do Cotidiano” (1998). Esta discussão se organizará em dois momentos. Primeiramente, buscaremos elucidar algumas questões sobre o universo das crianças apresentando um panorama sobre a cidade de Siqueira Campos/PR e os sujeitos brincantes da pesquisa.

Em seguida, discutiremos sobre as experiências brincantes das crianças e os espaços do brincar no contexto pandêmico, a importância da brincadeira para as crianças e a percepção delas sobre a cidade ideal.

A fim de resguardar a integridade das crianças, foram omitidos seus nomes na pesquisa, optando, portanto, pela utilização de codinomes.

4.1 O QUINTAL DE INVESTIGAÇÃO: A CIDADE DE SIQUEIRA CAMPOS/PR E OS SUJEITOS BRINCANTES DA PESQUISA

A cidade como lócus do estudo, é paisagem constitutiva do recorte de análise, palco onde ocorrem múltiplas práticas, intervenções, campo de conflitos e complexas redes de interações e trocas, realizadas por seus atores sociais (MAGNANI, 2009),

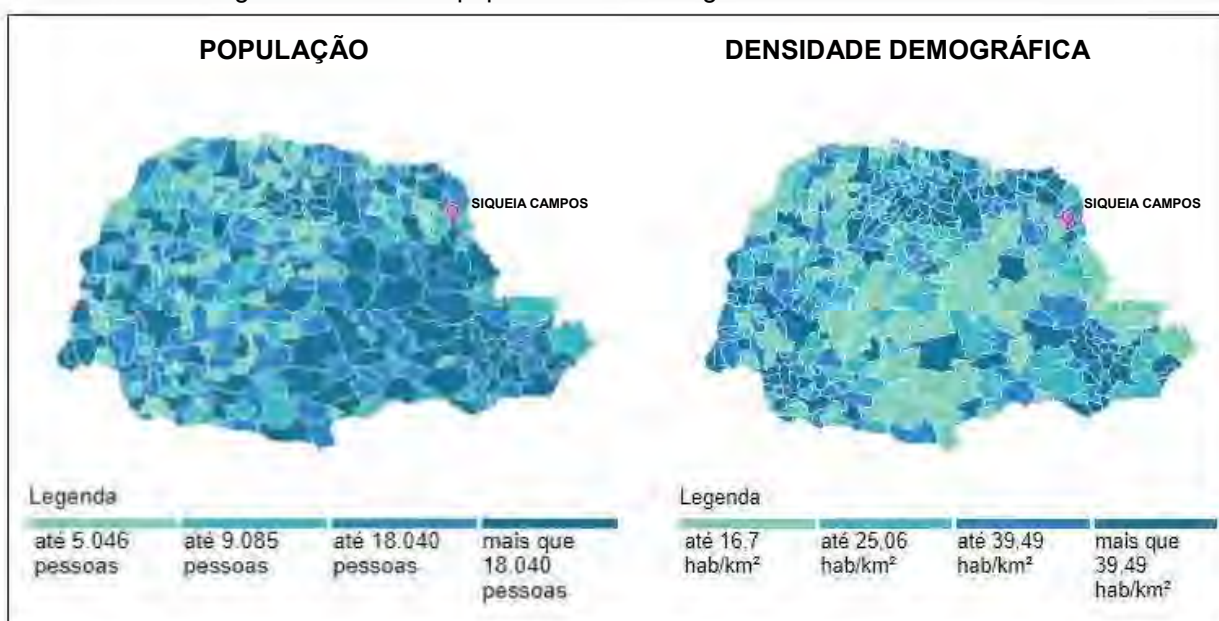
portanto é considerada como espaço de projeção das relações socioculturais. Nesse sentido, olhar a cidade a partir dos seus múltiplos elementos integrativos, sejam materiais, ideológicos ou humanos, é enxergar o visível, mas também desvelar o invisibilizado.

Sendo assim, foi necessário buscarmos conhecer e compreender elementos desta cidade que nos ajudassem a estabelecer conexões e relações com o objeto da pesquisa. De início, esses dados auxiliam a perceber o “visível”, o concreto da realidade acessado de maneira mais imediata e facilitada. Depois, farão sentido à medida em que as descobertas até então veladas começarem a emergir com os dados.

Siqueira Campos é uma cidade pequena, localizada na região Sul do Brasil, no norte do estado do Paraná (FIGURA 7), conhecido também como norte pioneiro, devido a importância da região no desenvolvimento socioeconômico do estado no decorrer da história. Situada a aproximadamente 314 quilômetros de distância da capital paranaense, Curitiba.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), Siqueira Campos conta com uma população de 18.454 habitantes conforme censo realizado em 2010. Em relação ao seu estado, ela é a 97ª cidade com mais habitantes entre as 399 cidades que integram o Paraná.

Figura 7- Panorama populacional e demográfico do estado do Paraná



Fonte: IBGE (2010).

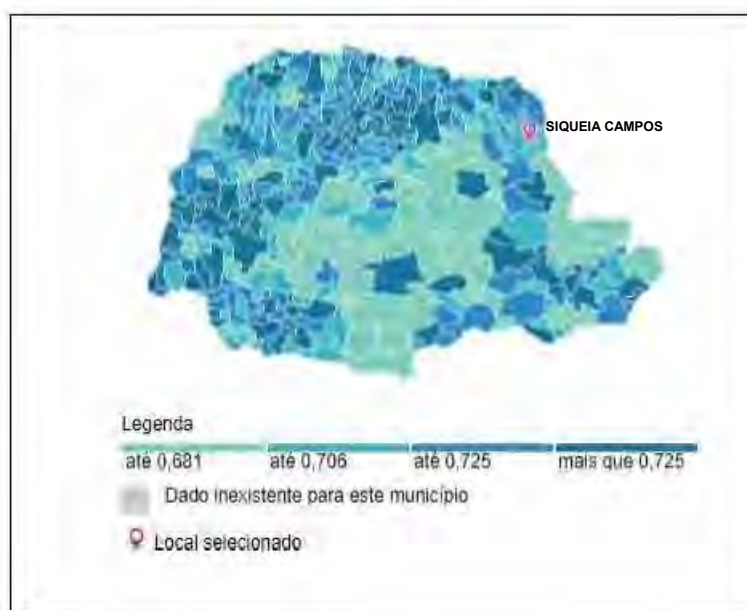
A cidade mais populosa do estado é Curitiba com uma população estimada em 17.519.07 habitantes, enquanto Jardim Olinda com a menor população abrange 1.409 pessoas. Dentro de uma escala nacional entre os 5.565 municípios que integram o Brasil, Siqueira Campos ocupa a 1784ª colocação em relação ao número de habitantes.

Entre seus 18.454 habitantes, 13.424 pessoas residem no meio urbano e 5.030 no meio rural, sua densidade demográfica possui uma média de 66,37 habitantes por quilômetro quadrado conforme apresentado no censo. Comparado a outras realidades, Siqueira Campos ocupa no país o 1088º lugar entre os municípios e no próprio estado 50º colocação.

Ainda dentro do quadro populacional possui 4.042 habitantes com idade até 14 anos, sendo que destes, 958 estão na faixa etária de 10 a 12 anos (IPARDES, 2020).

A cidade que no ano de 2020 demarcou 100 anos de sua colonização, possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) representativo.

Figura 8- Panorama índice de Desenvolvimento Humano do Paraná



Fonte: IBGE (2010).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, possui a nota 0,704, ocupando a 212ª colocação no estado do Paraná entre as 399 cidades e a 1776ª em relação ao cenário nacional diante das 5565 cidades no Brasil. Ainda dentro

do quadro de referências do estado, Curitiba possui o maior índice com 0,823, enquanto Doutor Ulysses com a nota 0,546 possui o menor índice.

Sobre a atividade econômica, de acordo com o IBGE, em 2018, o salário médio mensal era de 1.7 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 31.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupa as posições 382 de 399 e 40 de 399, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, fica na posição 3873 de 5570 e 432 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 30.5% da população nessas condições, o que o coloca na posição 281 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 4579 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

A base econômica da cidade é diversificada conforme podemos visualizar na figura- 9, sendo suas principais atividades a do setor industrial, a agropecuária e, o comércio e serviços.

Figura 9-Panorama Atividades econômicas de Siqueira Campos

ATIVIDADES ECONÔMICAS (CNAE - FICHA 2.1)	NP DE PESSOAS
Agricultura, pecuária, produção florestal, extrativismo vegetal	1.780
Indústria extrativa	10
Indústria de transformação	2.560
Construção e obras	40
Água, eletricidade, gás, calor, refrigeração, gás de petróleo e derivados	182
Comércio	1.800
Comércio, prestação de serviços auxiliares e intermediação	1.460
Transporte, armazenagem e correio	300
Alimentação e hospedagem	170
Informática e comunicação	40
Mineração, extrativa de petróleo e gás natural	30
Atividades industriais	10
Atividades profissionais, científicas e técnicas	110
Atividades administrativas e serviços complementares	10
Atividades culturais, recreativas e de lazer	30
Educação	30
Saúde humana e serviços sociais	100
Artes, cultura, esporte e recreação	10
Atividades de serviços	100
Serviços de saúde	100
Serviços de educação	100
Serviços de recreação	100
Serviços de cultura	100
Serviços de esporte	100
Serviços de lazer	100
Serviços de outros	100
TOTAL	10.000

Fonte: IBGE (2010).

Siqueira Campos, apresenta 67.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 73.8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 18.6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 54 de 399, 295 de 399 e 273 de 399,

respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1474 de 5570, 2857 de 5570 e 1960 de 5570, respectivamente (IBGE 2010).

Figura 10- A cidade de Siqueira Campos



Fonte: Criart Produções (2020).

Em relação aos espaços de lazer destinados às brincadeiras infantis no meio urbano da cidade, em estudo anterior³ foi mapeado, a partir do próprio capital social, - quatro espaços, conforme Figura 11.

Diante dessa realidade, o estudo anterior, ressaltou que a cidade poderia contemplar novas possibilidades para vivenciar experiências diversificadas no tempo – espaço de Lazer das crianças, levando em consideração os diferentes “interesses culturais” (DUMAZEDIER, 1980), desde que a administração pública estivesse atenta às reivindicações dos seus atores sociais.

³ Estudo Monográfico — “Espaços de lazer da cidade de Siqueira Campos/PR na defesa do direito do brincar como forma privilegiada do desenvolvimento humano” (SANTOS, 2018)

Figura 11- Mapa de Siqueira Campos e localização dos parquinhos⁴

Fonte: Santos (2018).

Por meio de documentos oficiais, podemos constatar alguns números referentes aos espaços culturais disponíveis à população, conforme o quadro a seguir

Figura 12- Espaços culturais Siqueira Campos/Pr

EQUIPAMENTOS CULTURAIS - 2020			
EQUIPAMENTOS CULTURAIS (1)	NÚMERO	EQUIPAMENTOS CULTURAIS (1)	NÚMERO
Anfiteatro	-	- Concha acústica	-
Arquivo	...	- Coreto	-
Ateliê / Estúdio	-	- Galeria de arte	-
Auditório	-	- Livraria	1
Biblioteca	8	- Museu	2
Centro comunitário / Associações	1	- Sala de exposição	2
Centro cultural / Casa de cultura	2	- Salão para convenção	1
Centro de documentação e pesquisa	-	- Teatro	-
Cine teatro	-	- Videolocadora	...
Cinema	-	- Outros espaços (2)	2
Circo	-	- TOTAL	17

Fonte: Ipardes (2020)

⁴ Os espaços são: Espaço 01 (vetor laranja) – “Centro Esportivo Jardim Planalto”; Espaço 02 (vetor verde) – “Praça da Gruta”; Espaço 03 (vetor amarelo) – “Parquinho da rua das flores”; Espaço 04 (vetor azul) – “Parquinho da Academia ao ar livre”; Vetor vermelho: Localização Siqueira Campos.

Percebemos que, dentro da definição de “equipamento cultural” adotado pela cidade, os espaços públicos de esportes e lazer não são contemplados, mesmo estes sendo espaços privilegiados de produção cultural, ou seja, espaços que oportunizam tanto o acesso quanto a produção da cultura.

O leque de espaços culturais ofertados à população precisa oferecer subsídios para que os sujeitos possam, a partir deles, estabelecer relações de troca usufruindo e produzindo cultura. O quadro nos permite inferir que há oportunidades e espaços que contribuem de forma significativa no desenvolvimento cultural da criança através da ampliação do conhecimento delas sobre diversas manifestações culturais capazes de despertar o interesse e até a identificação. Porém, deixa de considerar o potencial que o espaço público oferece a elas por meio da liberdade de criação e fruição, principalmente da cultura infantil relacionada ao movimento, à cultura corporal de movimento.

Desta forma, ao buscarmos contemplar um universo de participantes, que possibilitasse uma perspectiva macrossocial do meio urbano da cidade, ou seja, crianças de diferentes bairros, adotamos como recorte, uma escola municipal —*cebm*”, considerando o atendimento à população de várias regiões da cidade. Contudo, como trata-se de uma pesquisa qualitativa, o número de participantes desta pesquisa não corresponde à uma amostra quantitativa que represente o universo do local de estudo – crianças da cidade de Siqueira Campos.

Figura 13- Escola Municipal Ana Montanha Cézar

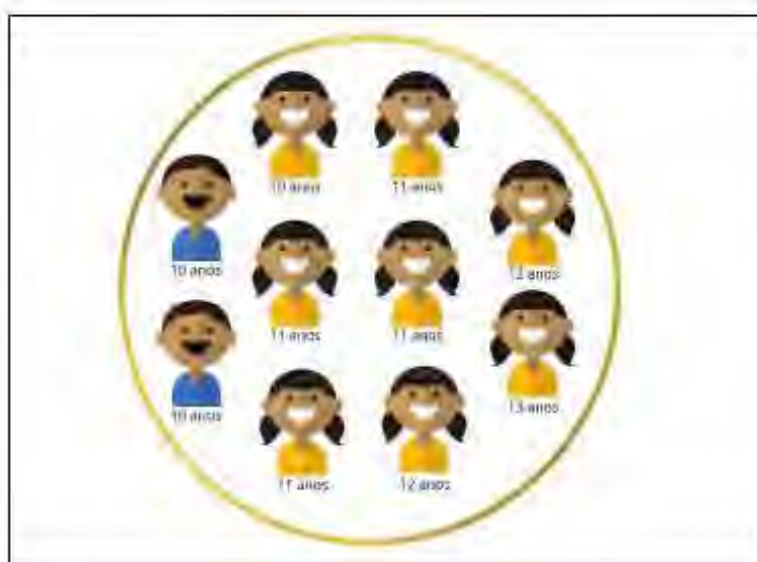


Fonte: Criart Produções (2020).

Conforme a imagem acima, podemos visualizar em destaque a Escola Municipal Ana Montanha Cézar. Seu prédio fica localizado no Bairro Centro, contemplando um total de 396 alunos matriculados, sendo 56 na faixa etária de 11 a 13 anos em que esta pesquisa se concentra.

Dentro desse universo escolar, integraram essa pesquisa, o total de 10 participantes, deste 8 crianças se identificaram como meninas e 2 crianças como meninos, com idades variadas dentro da faixa etária de 10 a 13 anos (3 crianças – 10 anos; 4 crianças - 11 anos; 2 crianças- 12 anos; 1 criança - 13 anos).

Figura 14- Idade e gênero das crianças da pesquisa



Fonte: Santos;Rechia, 2021.

Por meio de documentos oficiais disponibilizados pela escola, conseguimos identificar algumas características relacionadas à comunidade escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico a comunidade atendida pela escola é heterogênea e contempla alunos provenientes dos bairros centro, periferia e zona rural.

Os dados apresentados no PPP da escola sobre os bairros que a mesma contempla refletem no universo das crianças que participaram do estudo, tendo em vista que a localização destas, apresentada conforme a figura abaixo, contempla crianças de bairros diversificados da cidade (1 Boa Vista, 1 Alphaville, 1 Vila Nova, 1 Planalto, 1 Gruta, 1 Vitória Régia, Vila Santa Izabel com 2 crianças, e 1 residente na zona rural Água da Pedreira), sendo que 1 criança não identificou a localização de sua residência.

Figura 15- Localização dos bairros das crianças participantes



Fonte: Santos; Rechia (2021)

Esta localização geográfica nos permitirá analisar dados de realidades e bairros distintos dentro de uma mesma cidade, ou seja, os diferentes —*espaços praticados*” (CERTEAU, 1988) pelas crianças que integram e constituem diariamente a cidade de Siqueira Campos, sem deixar de reconhecer que, apesar de viverem em bairros diferentes, estas crianças mantêm e produzem redes de conexão.

De acordo com o PPP o nível socioeconômico das famílias é de renda média e baixa e o grau de escolaridade dos pais, na sua maioria, não ultrapassa o ensino fundamental. Predominam famílias com 1 a 2 filhos. Grande parte dos responsáveis pelas crianças trabalha nas fábricas da cidade e deixa seus filhos com familiares ou na instituição de apoio —*La do Menor Siqueirense*” no contraturno escolar. Esta instituição em que as crianças se direcionam após a escola, funciona como apoio socioeducacional, mantida pelo poder público municipal e empresas filantrópicas.

O prédio escolar atende também um colégio estadual no qual frequentam alunos dos 6º anos até o ensino médio regular e profissionalizante. As crianças do Ensino fundamental 1 e 2 compartilham, portanto, o espaço da escola com os demais alunos da escola estadual no turno da manhã e da tarde, ficando o ensino médio profissionalizante no período noturno.

Em relação a cor da pele, as respostas assinaladas pelas crianças com as cores pelas quais elas se identificavam foram as seguintes: 4 crianças assinalaram a

cor 5; 1 criança a cor 4; 2 crianças a cor 2; 2 crianças a cor 3; sendo que 1 criança não assinalou nenhuma das cores disponíveis na cartela.

Figura 16- Identificação das crianças



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Com os dados apresentados até o momento juntamente com o contexto da cidade, pudemos conhecer melhor o universo dos sujeitos brincantes da pesquisa para, em seguida, no próximo subtópico realizarmos algumas reflexões sobre as experiências do brincar cotidiano dessas crianças e as mudanças que se inferiram no contexto delas durante o período da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, buscando desvelar como elas estão lidando com essa —nova— realidade.

4.2 NO —ESONDE-ESCONDE” DA PANDEMIA AINDA HÁ ESPAÇO PARA A BRINCADEIRA

Iniciaremos, nossas discussões pelas experiências do brincar das crianças, compreendendo que esta partilha de experiências vivenciadas por elas e agora compartilhadas conosco, caracteriza a atitude ético-política que movia os estudos de Certeau (1988), ao permitir uma escuta atenta e a abertura para o outro, para a diferença, para a diversidade e para a alteridade.

Sobre o universo das experiências do brincar dessas crianças, utilizamos como base para análise as respostas produzidas por elas, principalmente as elaboradas nas atividades 1, 2 e 5 da cartilha conforme a figura abaixo, uma vez que as perguntas norteadoras fazem conexão direta com esse tema em específico.

Figura 17- Atividade 1; 2 e 5 da Cartilha



Fonte: Santos; Rechia (2021)

Sendo o brincar, uma das experiências de lazer na infância, capaz de promover o desenvolvimento humano, e tendo em vista que as brincadeiras se constituem a partir de elementos sociodinâmicos, torna-se importante para este estudo compreender quais são as brincadeiras que fazem parte desse universo infantil em foco, buscando analisar as “maneiras de fazer” das crianças, aqui evidenciadas no tempo e espaço do brincar, uma vez que, estas constituem para Certeau (1998),

As mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladoras sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de “vigilância” (p.41).

Ou seja, as ações e as maneiras de fazer do cotidiano das crianças que por vezes passam despercebidas por um olhar desatento, banalizadas em função da rapidez dos acontecimentos diários e que muito tem a nos dizer e revelar sobre as suas realidades.

Podemos, portanto, perceber por meio dos registros nas atividades da cartilha que, muitas são as brincadeiras e as maneiras de fazer construídas por esse universo brincante das crianças da cidade de Siqueira Campos/PR. Podemos visualizar na Figura 18 – alguns exemplos de brincadeiras realizadas por elas em alguns dias da semana com base na atividade 5 da cartilha – Diário da brincadeira.

Figura 18- Exemplos de brincadeiras realizadas pelas crianças



Fonte: Santos; Rechia (2021)

Identificamos na cartilha experiências de brincadeiras tradicionais além de andar a cavalo, jogar bola, jogar cartas, dançar, jogo da velha, entre outras. A fim de facilitar a visualização das brincadeiras mencionadas pelas crianças, sistematizamos todas elas no Mapa do Brincar, o qual podemos visualizar na Figura 19, a seguir:

Figura 19 - Mapa do Brincar na Pandemia



Fonte: Santos; Rechia (2021).

Observamos através do mapa construído que o leque de brincadeiras vivenciadas pelas crianças é diversificado e representa nesse contexto pandêmico uma subversão à lógica posta de restrições temporais e espaciais à fruição do fenômeno do lazer e do brincar a qual elas estão vivenciando diariamente

Desse modo, mesmo o contexto social impondo *estratégias*⁵ de controle, com medidas relacionadas ao distanciamento e isolamento social pela Covid-19, diminuindo e restringindo as possibilidades de *apropriação* dos espaços do brincar e de lazer na cidade, elas ainda desenvolvem “*táticas*” buscando resistir à ordem posta, brincando com os amigos e parentes, apropriando-se dos espaços públicos como podemos perceber na Figura 20 a seguir

Figura 20 -Exemplos de brincadeiras realizadas pelas crianças durante a pandemia da Covid-19



Fonte: Santos; Rechia (2021).

⁵ Os termos estratégia, táticas, apropriação e bricolagem são conceitos cunhados por Michel de Certeau na obra *–A Invenção do Cotidiano* (1998) e serão utilizados ao longo deste estudo como matriz teórico-analítica afim de elucidar questões sobre o objeto de estudo.

Nas palavras de Certeau (1998), estratégias e —táticas” são diferentes conforme descreve

Chamo de estratégia‘ o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ambiente‘. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, tática‘ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio‘ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para captar no voo‘ possibilidades de ganho. Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões‘ (CERTEAU, 1998, p. XX)

Para Certeau (1988), essas táticas, como —microrresistências” encontram brechas, fissuras no cotidiano que geram —microliberdades” dentro do próprio sistema de dominação, desviando-se do disciplinamento, conferindo novos significados —biologias”. Isso pode ser percebido, por exemplo, na ação das crianças ao criarem maneiras de brincar, jogar ou as formas com que elas passaram a utilizar o espaço da casa em função da proibição da apropriação dos espaços públicos de lazer, para continuarem brincando.

Ainda sobre as brincadeiras, por meio da Figura 21, notamos que, dentro desse universo grande de experiências, as brincadeiras mais recorrentes presentes nos cotidianos das crianças da pesquisa, são as tradicionais⁶, dentre elas: **andar de bicicleta, jogar bola e futebol, brincar de esconde-esconde, pega-pega.**

⁶ Segundo Spréa (2010, p.17) o que caracteriza uma brincadeira tradicional é a possibilidade de assinalar que sua estrutura apresenta elementos advindos de outros tempos e que sua incidência é bastante significativa a ponto de configurar-se, em determinado período de tempo, como uma tradição.”

PEGA-PEGA E ESCONDE-ESCONDE



Fonte: Santos; Rechia (2021).

A recorrência dessas brincadeiras nos permite compreender que as brincadeiras tradicionais possuem ainda uma força cultural nesse contexto. Para além

destas, foram mencionadas como brincadeiras tradicionais: pular corda, amarelinha, pique-alto, queimada, pular corda, entre outras.

Isso pode ser explicado pelo fato de, para além da natureza inventiva própria da atividade lúdica, há interesses infantis que podem estar tão bem localizados na estrutura de algumas brincadeiras que, diante delas, as crianças encontram a possibilidade de seguir exatamente as regras do jogo sem que suas motivações se percam (SPRÉA, 2010).

Essas brincadeiras tradicionais vão se constituindo e sendo ressignificadas de geração em geração de acordo com o contexto pelos quais são experienciadas sem que percam a sua essência e sua estrutura básica, dessa forma —~~ão~~ sendo lapidadas lentamente, até se cristalizarem em formatos dotados de uma sofisticada síntese de recursos lúdicos que se universalizam.” (SPRÉA, 2010, p. 36).

Por se tratar de brincadeiras que percorrem gerações via transmissão oral, estas encontram na cidade de Siqueira Campos/PR um terreno fértil para a sua prática, tendo em vista que, por ser uma cidade pequena, as relações sociais são estreitadas e a cultura passa a circular de forma mais intensa. Desse modo as crianças encontram no dia a dia, através das redes de socialização, seja nos espaços públicos ou nos privados, oportunidades para que a transmissão e a renovação da sua cultura sejam potencializadas.

Contudo, mesmo diante de uma universalização geográfica, cultural e temporal, as brincadeiras tradicionais ganham contornos próprios e singulares à medida que, as crianças vão sentindo a necessidade de fazer com que elas sejam moldadas e apresentem significados que estejam de acordo com os seus desejos e as suas expectativas. Esta reinvenção, pode ser notada em meio aos relatos das crianças abaixo quando nos contaram sobre a brincadeira de Pique- Alto.

Observa-se que a brincadeira descrita, mantém sua estrutura base, no entanto, em um segundo momento ela sofre adaptações quando outra criança relata um conjunto de regras novas e diferentes que fazem parte da sua experiência com a mesma brincadeira.

Figura 23- Sobre as experiências do brincar das crianças

2 CHEGOU A HORA DE COLOCAR EM PALAVRAS TODAS ESSAS SENSações, EMOçõES, SENTIMENTOS E PENSAMENTOS QUE A BRINCADEIRA NOS FAZ SENTIR!

ESCREVA UMA CARTA NOS CONTANDO UM POUÇO SOBRE ESSE DESENHO QUE VOCÊ FEZ!!

Eu escrevi um desenho de uma brincadeira, de um jogo que eu joguei no 3º ano que foi a brincadeira de pegador. Eu achei muito legal porque foi um jogo que eu inventei e foi muito divertido. Eles gostaram muito da brincadeira de pegador. A primeira coisa que eu fiz foi fazer um lugar onde eu poderia subir e descer (um lugar alto) daí eu pegava carta de 50 daí pra lá eu pegava as pedras, de cor de até 10 pra as pedras saíem do lado e quem a pegador pega a pedra ganha uma pedrinha e assim por diante.

carta

Fonte: Santos; Rechia, 2021

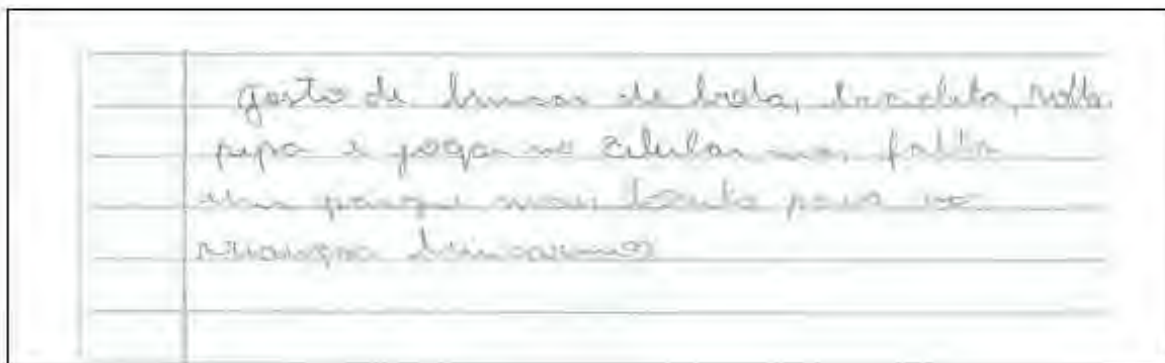
Esse processo de criar, modificar, inventar e transformar que perpassam o aprendizado das brincadeiras, permite que a criança desenvolva aspectos relacionados ao seu desenvolvimento, como autonomia, identidade, poder de decisão e escolha e, para além deles, o exercício da prática reinventiva.

Essa prática reinventiva, ganha força aliada às experiências lúdicas no tempo e espaço de lazer, pois, de acordo com Rechia (2017), caracteriza-se como tempo

privilegiado para vivência de valores que contribuem para as mudanças de ordem moral e cultural. No tempo de lazer que os sujeitos têm a oportunidade de inserir-se, de forma crítica, na realidade e nos processos de cidadania que permeiam seu cotidiano e suas experiências (MARCELLINO, 2002, p. 38).

Noah (10 anos, Água da Pedreira), ao relatar sobre suas brincadeiras escreve

Figura 24- Relato Noah sobre as experiências do brincar



Fonte: Santos; Rechia, 2021

A reivindicação de Noah, sobre a falta de um parque mais bonito para as crianças brincarem, corrobora com nosso entendimento sobre o fenômeno do lazer e do brincar serem capazes de mobilizar novos comportamentos e, ainda potencializar a vivência de dimensões da vida proporcionando o despertar também pela cultura, a cidade, os espaços públicos, a política, o ambiente.

Esse processo de formação política do sujeito, muitas vezes recai sobre os espaços de educação formais, como a instituição escolar, no entanto, é preciso reconhecer que outros espaços de educação informais e não-formais, possibilitam através de experiências diferentes, inclusive corporais, que os processos de formação sejam potencializados, levando em consideração o sujeito de forma integral.

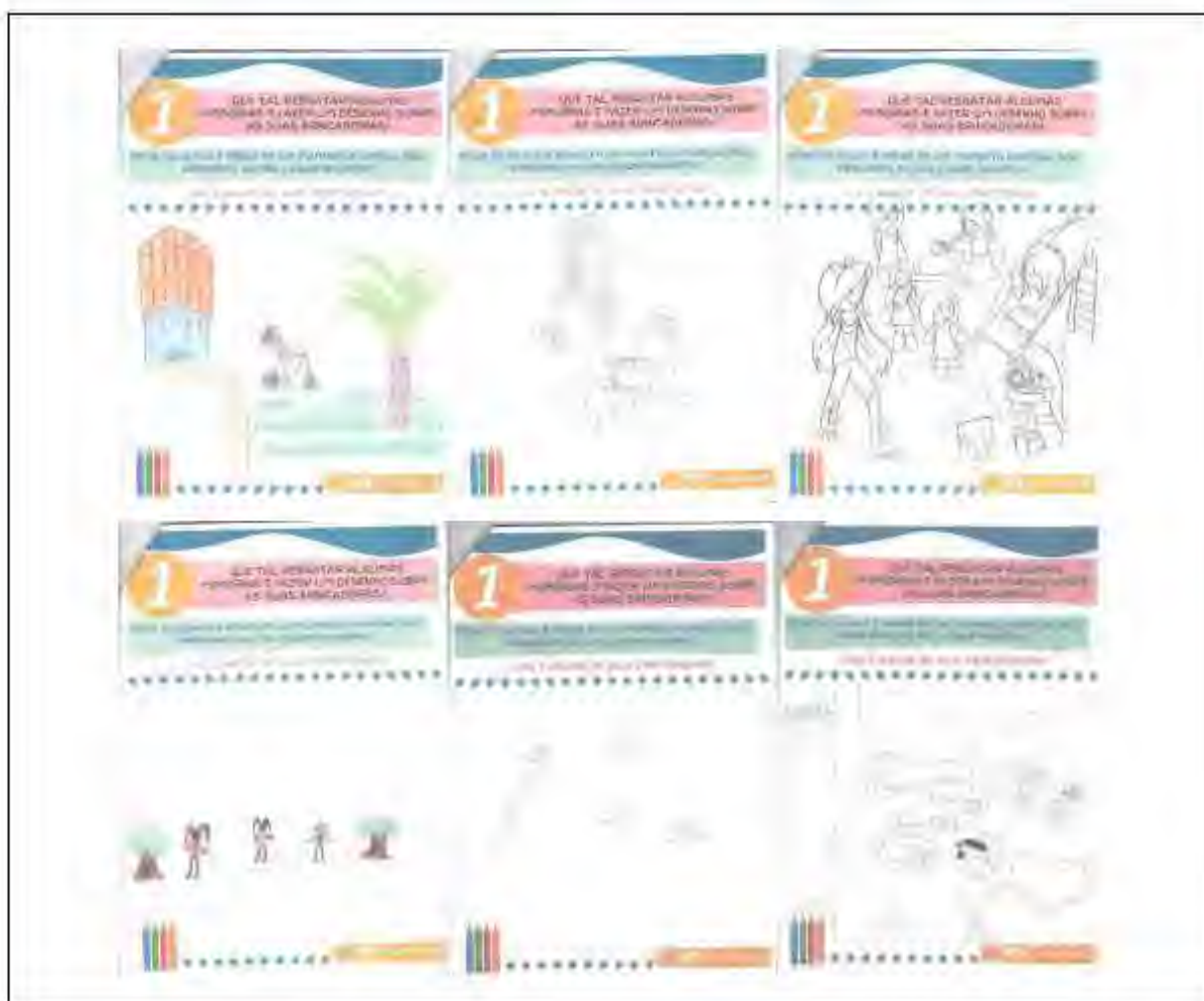
As outras brincadeiras mencionadas, conforme observamos na Figura 19 e nos desenhos realizados na atividade 1 da cartilha (ANEXO 1), se apresentaram com menos recorrência do que as tradicionais, no entanto, também fazem parte desse universo brincante e merecem foco de análises.

É possível que a menor recorrência dessas brincadeiras esteja relacionada com os elementos que elas requerem, como brinquedos, equipamentos e espaços específicos, aos quais nem todas as crianças têm acesso, ou são coletivas, e por isso podem ter sofrido interferência em função das restrições da pandemia.

Em relação aos brinquedos, podemos visualizar em seis desenhos realizados pelas crianças a presença de brinquedos como **“bicicleta”**, **“pipa”**, **“bola”**, **“boneca”**, **“jogos de tabuleiro”**, **“patins”** e **“corda”**.

A presença desses brinquedos em questão, nos chama atenção, pelo fato deles em sua maioria possibilitarem que o corpo da criança se apresente como protagonista da brincadeira em detrimento do objeto, ou seja, além de serem brinquedos que possibilitam as crianças produzirem um repertório diversificado de brincadeiras utilizando-os como **—suporte** (BROUGÉRE, 2004), permite a elas vivenciarem experiências que instigam o corpo a partir de gestos expansivos e desafiantes, trazendo para o brincar intensidades e sensações diferentes, auxiliando no processo de formação de sujeitos **—criadores** e **—criadores** e não **—utilizadores** (BARTHES, 1999).

Figura 25 - Atividade 1 da cartilha: brinquedos



Fonte: Santos; Rechia, 2021

Para Barthes (1999), muitos brinquedos fabricados e comercializados pela indústria cultural condicionam e aprisionam as crianças a funções sociais já pré-estabelecidas pelo mundo adulto, induzindo o brincar de forma a prejudicar e minimizar o potencial criativo e inventivo das crianças. E ainda, não somente a função e as formas do brinquedo acabam por inferir nas relações do brincar, mas também a substância, matéria pelo qual ele é produzido (BARTHES, 1999).

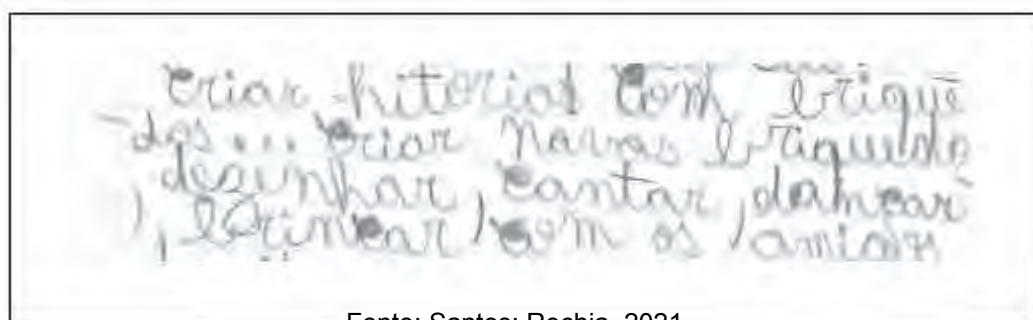
Certeau (1998), complementa a discussão, ressaltando que existe uma diferença entre o uso e o consumo que se faz dos produtos recebidos por diversas fontes (televisão, urbanístico, comercial etc.).

O consumo não pressupõe alteração da função ou utilidade primária de um produto. Já nas ações de uso, por exemplo, dos brinquedos – como um produto do brincar, os sujeitos têm a seu dispor um determinado —produto”, com códigos simbólicos impressos sobre ele. No entanto, que são passíveis de ressignificações para atender outros interesses.

À essa atribuição de um novo significado a determinado produto, Certeau (1998) considerou como —fabrição” e a denominou de poética (do grego poiein: criar, inventar, gerar), são proteiformes e —tanto menos visíveis quanto as redes do enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias (CERTEAU, 1998, p. 88).

Mesmo quando a indústria cultural adentra o cotidiano das crianças na tentativa de captar novos consumidores, as crianças no caminho inverso, buscam resistir, como relata Isis (11 anos, boa vista)

Figura 26- Relato Isis sobre as experiências do brincar



Fonte: Santos; Rechia, 2021

Ao escrever sobre **“criar novas histórias com os brinquedos... criar novos brinquedos”** Isis, nos leva a refletir sobre como as crianças podem utilizar-se da arte

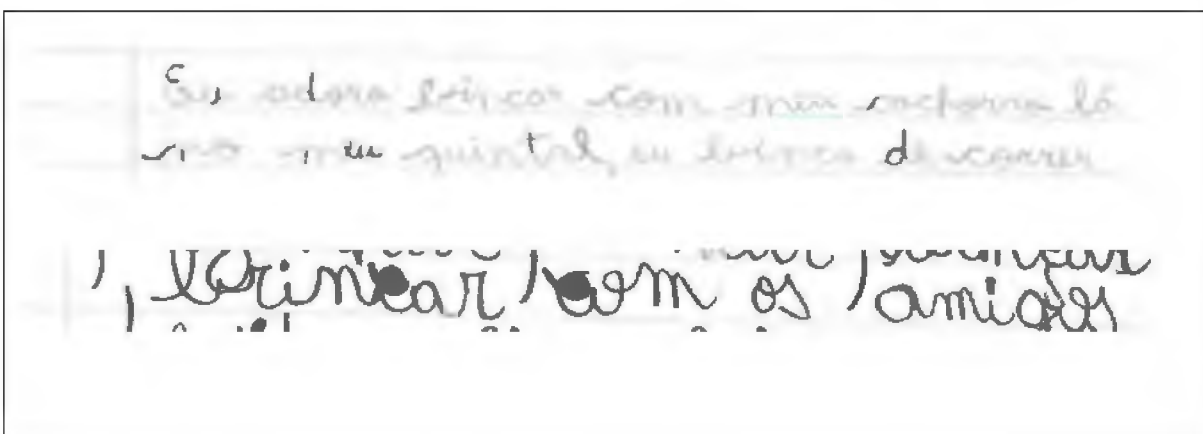
da trampolinagem e da antidisciplina, aproveitando as possibilidades postadas e tentando subverter a estratégia utilizando táticas subversivas e próprias de sua cultura para brincarem. Nesse sentido, Certeau (1998) elucida sobre a trampolinagem:

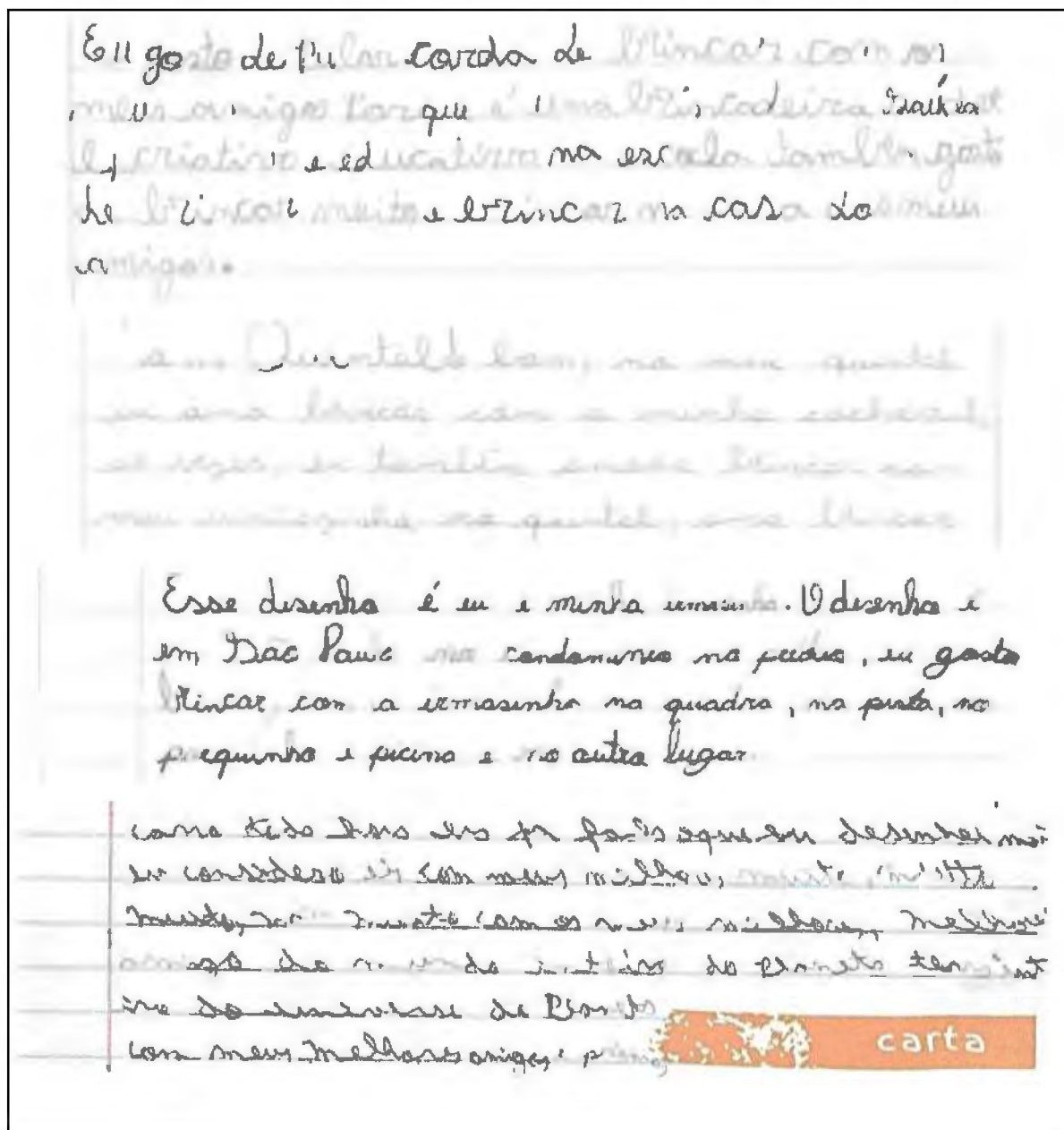
O que aí se chama sabedoria, define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e a sua arte de saltar no trampolim, é como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio vem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações. Tem que ~~fazer com~~. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade. (CERTEAU, 1998, p. 79)

Desta forma, podemos considerar que as crianças não brincam apenas, mas transformam-se, não se limitam ao que lhe é posto, criam, inventam, correm, saltam, pulam, dançam, cantam, interagem e humanizam as relações, jogam com os brinquedos, com o corpo, com o espaço e com o sistema, defendendo o seu próprio direito de liberdade.

Todas essas questões que permeiam o brincar são fundamentais na constituição do eu e na construção também do outro. As crianças, por meio de seus relatos, também nos contaram sobre a importância do outro na brincadeira: **“Brincar com o irmão”, “com o cachorro”, “com os primos”, “com os amigos”** (FIGURA 27).

Figura 27- O “outro” relatado pelas crianças na brincadeira.





Fonte: Santos; Rechia, 2021

Esses dados nos apontam quão significativo é para elas ter com quem compartilhar as experiências do brincar.

O outro, para Certeau —é carregado de mistério e é surpresa. É a alteridade radical, a diferença para a qual nós precisamos nos abrir para criar” (FERRAÇO, SOARES E ALVES 2018, p. 15). Somos seres sociais por natureza e para as crianças o convívio social possibilita uma gama de aprendizagens humanas riquíssimas.

Em tempos de distanciamento social, essa relação de trocas se suspendeu ao mesmo tempo em que nas brechas se intensificou. Durante o isolamento, os momentos de interação e trocas em que as crianças se relacionavam livremente com seus pares

para brincar foram diminuídos consideravelmente e abruptamente, no entanto como temos percebido, nesse contexto investigado algumas crianças ainda continuaram de certo convivendo com o círculo de amizades, em contrapartida outros tiveram que lidar com a ausência dos amigos, de familiares e toda a rede de pessoas que faziam parte do seu dia a dia.

Em alguns momentos, o corpo brincante se viu enclausurado, confinado e restrito dando espaço as novas tecnologias: **“Gravar tiktok”, “assistir filme” “jogar online” e “jogar vídeo game”** (FIGURA 28), como alternativas para não se sentirem tão isolados e manterem-se conectados a sua rede de amizades.

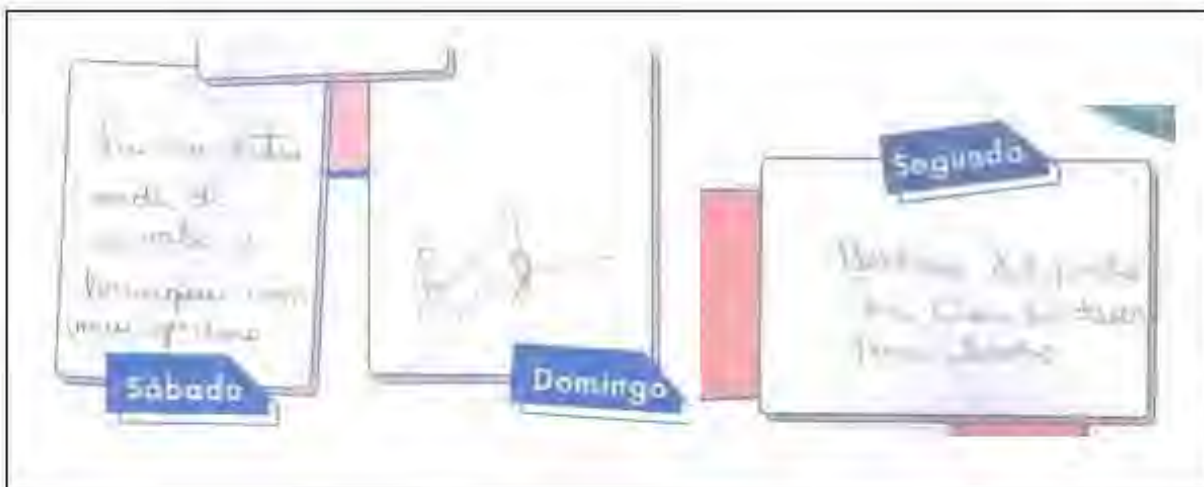
Figura 28 -Brincadeiras com tecnologias



Fonte: Santos; Rechia, 2021

Em detrimento as experiências virtuais, fazem parte também do repertório de experiências de algumas crianças dessa pesquisa: **“andar a cavalo”, “pescar”, “brincar na terra”** (FIGURA 29), o que nos permite refletir sobre as tensões que envolvem a dicotomia que vivemos entre o avanço das tecnologias e o contato mais aproximado com a natureza durante o brincar.

Figura 29 - Brincadeiras relacionadas com o meio natural



Fonte: Santos; Rechia, 2021

A convivência com o meio natural e as experiências que ele pode proporcionar, está sujeito às diferentes realidades pelas quais as crianças se encontram dentro desse panorama pandêmico vivenciado na cidade. Escapam à lógica, as crianças que possuem acesso a espaços naturais, seja nos quintais de suas casas ou sítios, tendo em vista que no seio da vida urbana cada dia que passa torna-se mais difícil se reconectar com o meio ambiente natural pela falta de espaços de preservação de áreas verdes.

Rechia (2003) em seu estudo, evidencia que o significado da dimensão lúdica integrada com a natureza demonstra uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional das crianças. No entanto, esse distanciamento do mundo natural, ainda não é entendido como algo que fere profundamente os direitos das crianças.

Sobre a natureza, Tiriba (2018) aponta que

o movimento que as crianças fazem em direção a ela tem o sentido de assegurar que se cumpra a necessidade de manterem-se como seres que se constituem na/da substância única que é a vida. Nessa perspectiva são entendidas como seres da cultura e da natureza, e o acesso ao mundo natural é um direito seu. E, portanto, deve ser assegurado às crianças! Não apenas por respeito à individualidade, mas porque a saúde do planeta depende da manutenção dessa conexão (p.49)

Manter o equilíbrio entre as áreas verdes e as áreas construídas, possibilita o contato com a natureza, consigo mesmo e com os outros, contribuindo para uma vida de qualidade para todos, principalmente para as crianças, que desde pequenas

estarão habituadas a este convívio, ampliando experiências e construindo conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural, que futuramente poderão resultar em uma nova geração que conheça e compreenda melhor a natureza, tratando-a com respeito e admiração e reconhecendo-se parte integrante dela.

Após o exposto, podemos dizer que todas as brincadeiras relatadas pelas crianças, perpassam o campo das emoções, do afeto, dos sentimentos e da experiência, algumas mais do que outras. Para Tuan (1983, p. 10) a experiência implica na —capacidade de aprender a partir da própria vivência, de modo a atuar e criar. E neste atuar estariam envolvidos o pensamento e sentimento como elementos de sua modificação e inserção no mundo.”

Para Isis, o brincar significa

Figura 30 - Relato Isis sobre as experiências do brincar



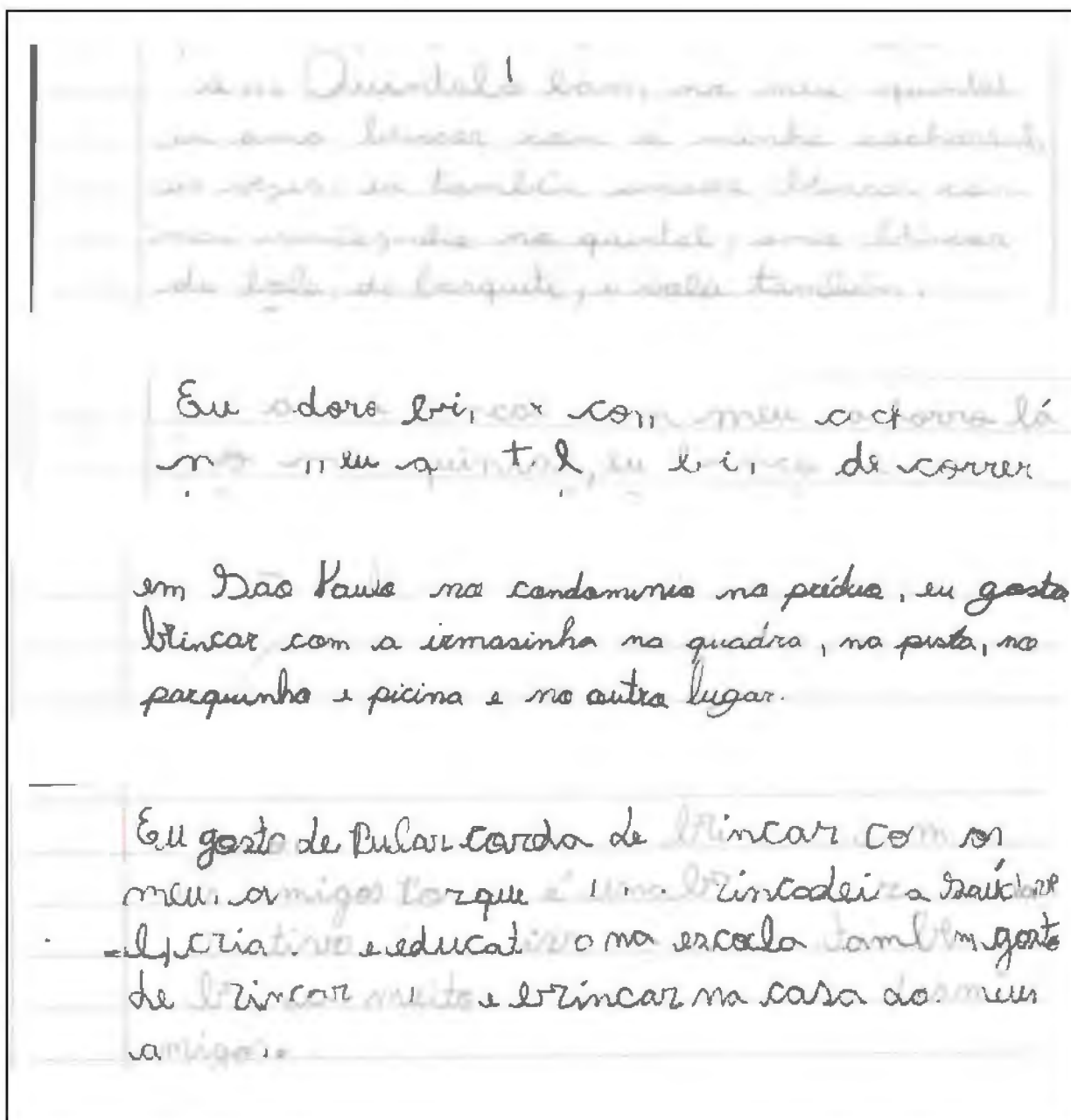
Fonte: Santos; Rechia, 2021

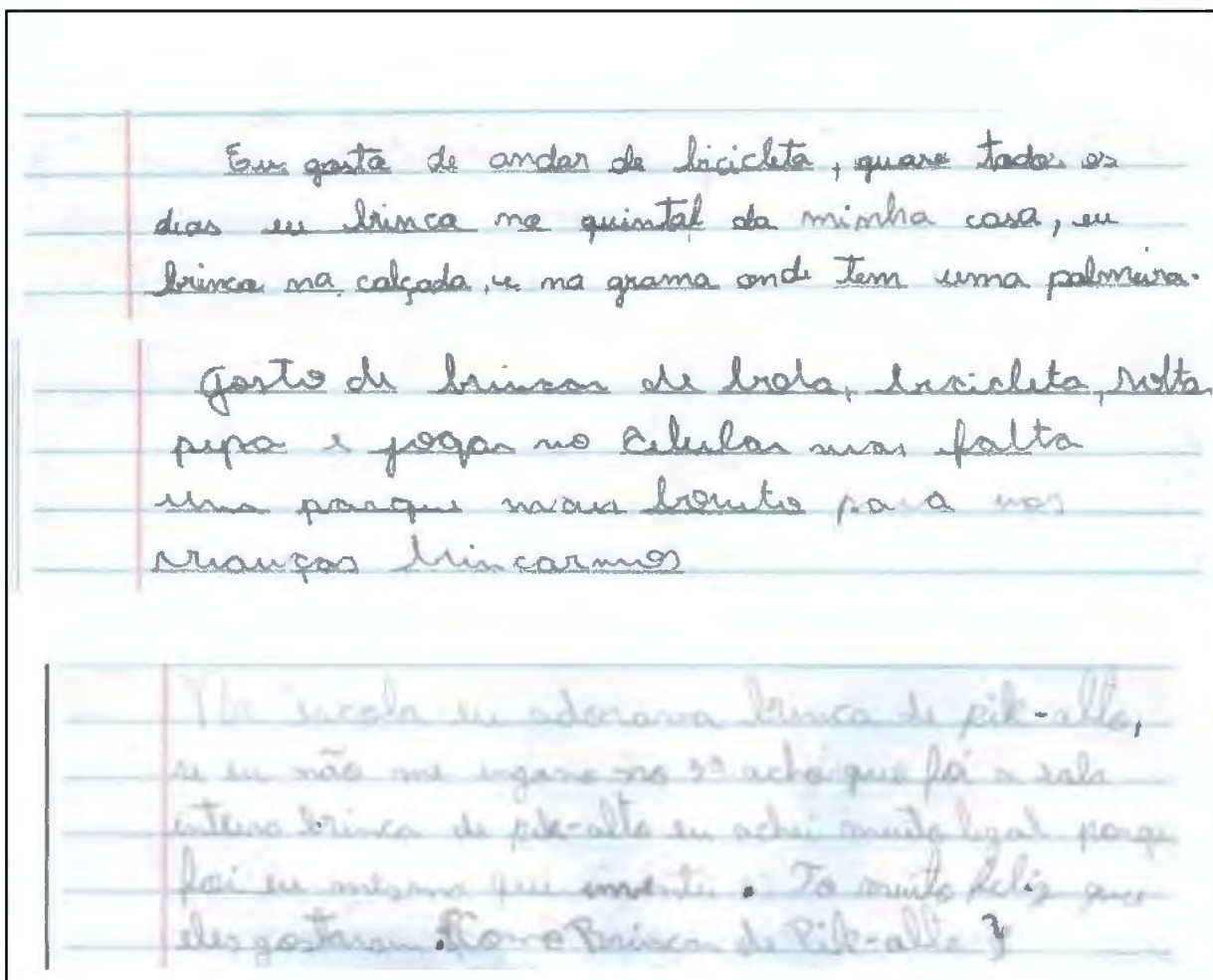
Desse modo, a brincadeira como uma experiência, possibilita às crianças conhecerem e construir a realidade, por meio dos sentidos e a percepção corporal.

Nos relatos realizados pelas outras crianças, ao escreverem sobre o brincar e/ou suas brincadeiras, em 7 cartilhas respondidas a palavra brincar veio acompanhada do verbo “**gostar**”, “**amar**” e “**adorar**”, bem como do adjetivo “**legal**”

(FIGURA 31), nos fazendo compreender que esta experiência lúdica é carregada de significados e sentidos próprios, subjetivos de cada criança e possui uma importância grande no equilíbrio das relações e manutenções do estado psicológico, social e cultural delas.

Figura 31 - A brincadeira como experiência afetiva





Fonte: Santos; Rechia, 2021

Mesmo em um momento difícil, com o isolamento social, é possível constatar que ao brincar as crianças realizam comportamentos astuciosos, fundamentado na perspectiva teórica de Michel de Certeau, como as —~~táticas~~ táticas”, que intencionam superar as barreiras estruturais impostas as realidades delas, frente às inadequações postas pelo contexto, desse modo, no próximo subcapítulo descobriremos um pouco mais sobre as realidades brincantes conectando essas experiências trazidas com os espaços onde elas ocorrem.

4.3 A CIDADE VIROU CASA? ESPAÇOS DO BRINCAR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19.

Conforme os dados nos mostraram anteriormente no subcapítulo sobre as brincadeiras, as experiências lúdicas vivenciadas pelas crianças se manifestam de diversas formas no tempo do brincar, e não poderíamos deixar de analisá-las sem considerarmos a perspectiva do espaço onde elas ocorrem. Dessa maneira, cabe agora refletirmos sobre os espaços em que as crianças estão brincando e como essa relação sujeito-espaço vem se estabelecendo no cenário da cidade de Siqueira Campos no tempo pandêmico.

Nossas análises sobre o tema se basearam principalmente nas respostas das crianças na atividade 3, que buscou mobilizar a reflexão delas a partir da seguinte pergunta: —Eo coronavírus? como você vem brincando na pandemia?”, além da atividade 5 - —**Diário da Brincadeira**”.

Figura 32- Atividade 3 e 5 da Cartilha

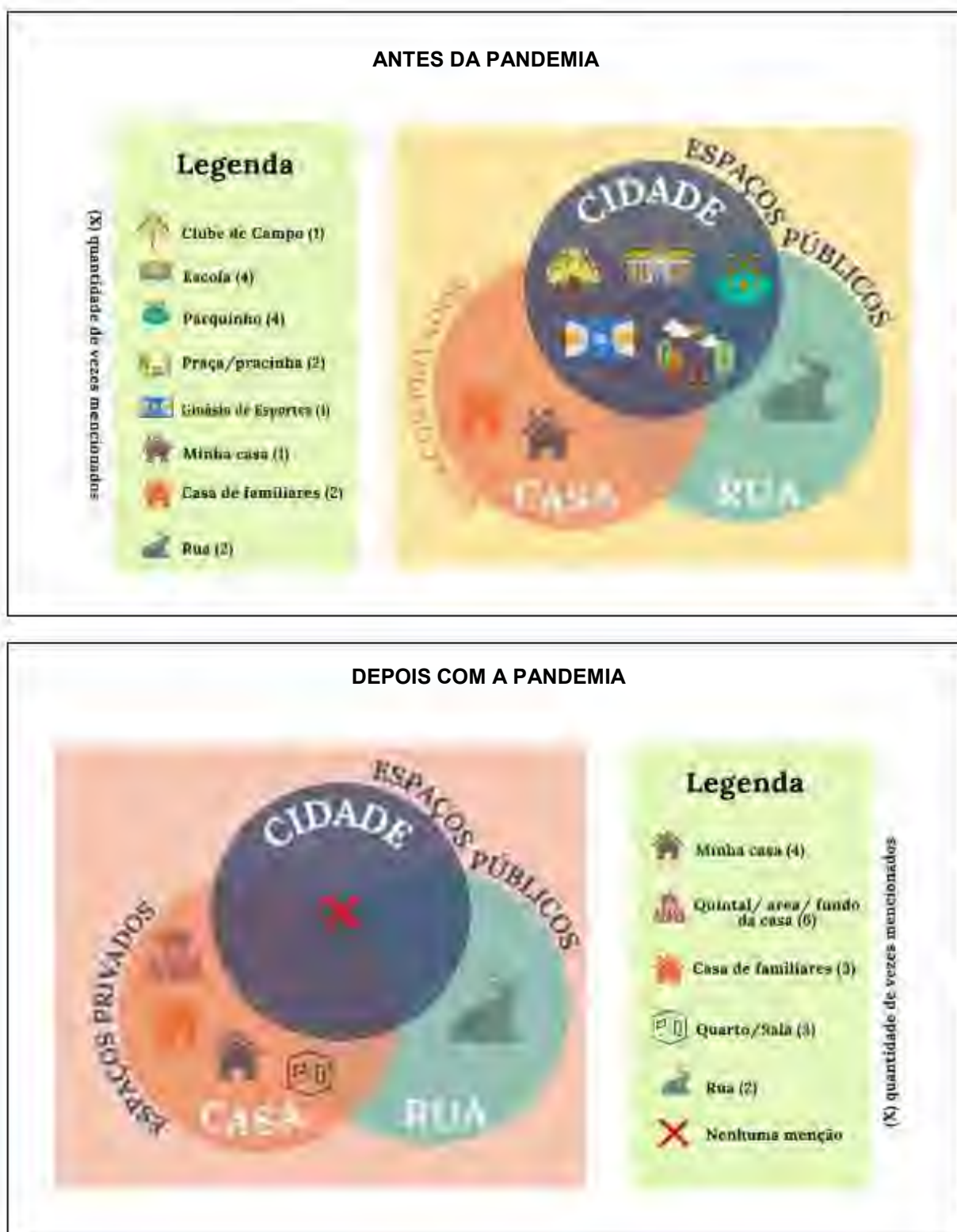


Fonte: Santos; Rechia (2021)

As duas atividades nos permitiram revelar dados para auxiliar a compreender quais espaços faziam parte do cotidiano brincante das crianças antes da pandemia da Covid-19 e quais são os espaços do brincar na atual crise pandêmica, no entanto integraram as análises dados de outras atividades da cartilha também.

Para sistematizar a análise das respostas obtidas por meio dessas atividades, estruturamos os dados nas figuras abaixo.

Figura 33 - Espaços brincantes antes e depois da pandemia.



Fonte: Santos; Rechia, 2021

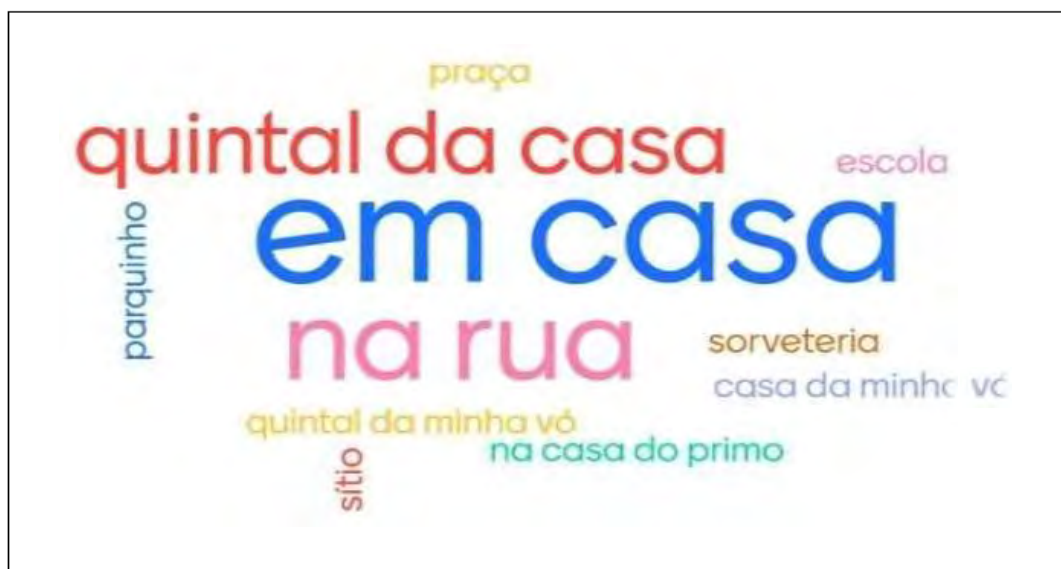
As figuras nos permitem perceber como o movimento de ocupação dos espaços do brincar das crianças foram drasticamente alterados.

Antes da pandemia, as crianças relataram brincar nos espaços públicos da cidade, predominantemente, os espaços institucionalizados, como a escola, o parquinho, ginásio de esportes, praças e clube de campo. A rua também foi um espaço público mencionado por elas. Em detrimento aos espaços públicos e com menor recorrência as crianças mencionaram brincar em suas próprias casas e na casa de familiares.

Com a pandemia e as restrições, o panorama dos espaços se inverteu, sendo o espaço privado o grande espaço de concentração das brincadeiras das crianças. Neste novo panorama, os espaços da casa começam a ser mencionados pelas crianças, surgindo nas respostas o “quarto”, “sala”, “quintal”, “fundo de casa” e “área”. As casas de familiares continuaram presentes nas respostas e a rua permaneceu tendo a mesma movimentação. Diferentemente, os espaços institucionalizados acabaram por deixar de fazer parte do cenário brincante das crianças.

O espaço privado como espaço prioritário do brincar no contexto pandêmico, representado pela “casa” e o “quintal” reaparece na Atividade 5 da Cartilha – Diário do Brincar, no entanto o espaço público, representado pela “rua” ganha força.

Figura 34 - Espaços onde as brincadeiras ocorrem com maior recorrência durante a pandemia



Fonte: Santos; Rechia, 2021

Como é possível visualizar acima, a partir da sistematização das respostas dessa atividade feita no formato de nuvem de palavras, a casa foi o espaço mais mencionado, em seguida a rua e logo após o quintal da casa.

Esta dualidade sobre o espaço da rua nas respostas das crianças, entre a atividade 3 e a atividade 5, pode ter ocorrido devido a atividade 3 estar mais relacionada com a memória, sendo passível de esquecimento as lembranças do espaço da rua. Em contrapartida, a atividade 5 buscou considerar a vivência momentânea, o que pode ter facilitado a descrição de quais experiências e espaços realizavam naquele período.

Tendo, portanto, esse panorama de espaços trazidos pelas crianças, focaremos nossas discussões baseados nos três principais espaços que apareceram nas respostas: a casa, o quintal e a rua.

4.3.1 EM CADA CANTO UMA BRINCADEIRA: A CASA COMO ESPAÇO DO BRINCAR

Se num contexto anterior às medidas de isolamento social, as crianças enfrentavam dificuldades para ocuparem os espaços públicos de lazer da cidade, atualmente, elas se veem ainda mais distantes deles.

De acordo com Trevisan, Orrico, Sarmiento (2020), essas dualidades espaciais entre o espaço público e o privado se afloram ainda mais perante a realidade pandêmica em que vivemos à medida que, o espaço público se fecha para o convívio social e a criança se vê obrigada a construir relações com o único cenário que lhe é possível: o espaço privado da casa.

Através dos dados da Figura 35 podemos perceber que as crianças de Siqueira Campos que participaram da pesquisa, mesmo diante das adversidades, ocupavam, antes da pandemia do Covid 19, espaços públicos da cidade, como: parquinho, praça, ginásio de esportes, escola, clube de campo e a rua, para brincarem.

Diante dessas respostas, dadas por elas na cartilha, podemos entender que as crianças, nesse contexto, encontravam, ainda, no espaço público possibilidades para se apropriarem da cidade para vivenciarem experiências de lazer além do espaço privado da casa. Porém, com o agravamento da pandemia e as medidas de isolamento social, o espaço público deixou de fazer parte do cotidiano das crianças de forma preponderante e a casa passou a ser o espaço protagonista de suas vivências de lazer.

Figura 36 - Espaços das brincadeiras durante a pandemia da Covid-19

Agora com a pandemia, quais espaços você tem disponíveis para brincar?

Em casa e no quintal da minha casa

Na piscina, no quarto e sala

no quintal da minha casa e no quarto

em casa

em casa e no quintal

Meu quarto, e a MINHA casa.

na minha casa e no quintal

O fundo da casa, o quarto e o quintal.

Só o quintal da minha casa e a casa da minha mãe

Fonte: Santos; Rechia, 2021.

A casa como espaço para a brincadeira sempre fez parte do cotidiano das crianças, é o primeiro espaço com o qual ela começa se relacionar através do brincar, no entanto diante do cenário em que nos encontramos com a pandemia, ela se tornou um dos únicos cenários dentro das possibilidades que as crianças encontram para brincarem.

Para além da brincadeira, a casa virou também refúgio, escola, lugar de trabalho, das experiências de lazer e do descanso daqueles que possuem uma casa para desfrutar ou de um espaço íntimo privado. A casa ganhou novos contornos e usos, se intensificou e nos desafiou a novas formas de habitar. Antes considerada um espaço de retorno após a realização das atividades externas, hoje em algumas realidades ela se apresenta como espaço de permanência e, em uma relação dialética, passamos a acomodar a casa dentro de nós e nós dentro da casa.

Entendemos que o espaço físico do morar é diferente em vários contextos. Temos em nosso território desde casas muito pequenas a grandes mansões, passamos também por mudanças na relação com o espaço com a verticalização da moradia, representadas pelo grande número de prédios. Com o crescente número de habitantes na cidade e a especulação imobiliária, muitas crianças vivem em casas com espaços restritos e que não disponibilizam um ambiente favorável para a brincadeira dentro dele, ou mesmo não possuem uma casa.

Nessas situações, quando se vê limitada, a criança então utiliza-se das operações —~~táticas~~”, desorganizando e reorganizando os lugares, transformando-os em —~~espaços~~ praticados”.

Para Certeau, segundo Franco e Oliveira (2016) o espaço representa,

a incompletude, a incoerência, a resistência, local de mobilidade das relações de forças onde os sujeitos —~~jogam~~” no cotidiano com base em seu potencial criativo, desviando das trajetórias estabelecidas, resistindo ao que lhes é imposto e reconfigurando as relações de poder e de saber produzidos pelos próprios por meio das práticas estratégicas (p.6).

Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são subvertidas por desvios produzidos pelas práticas e se manifestam como —~~ocasiões~~”, no sentido de circunstâncias oportunas que não tem por intuito tornarem-se permanentes, determinando lugares próprios, instaurando

estratégias; são, na verdade, proteiformes, mudam a todo momento a depender do contexto que as cercam.

Nesse viés, as práticas cotidianas dos espaços do brincar, ou seja, as maneiras como as crianças se apropriam do espaço da casa, do quarto, da sala, da cozinha, do quintal, para vivenciarem suas experiências lúdicas, por vezes entram em conflito com outros sistemas que se fazem presente no mesmo espaço. Com base em Certeau, essa adaptação às normas é denominada tática, e é fazendo uso deste tipo de comportamento tático que as crianças vão encontrando brechas para "desemparedar-se" por meio das astúcias, produzindo novas formas de ser e estar no espaço.

As noções de desvio e resistência são centrais, mais que resistências elas são invenções, criações múltiplas que são assumidas pela criatividade tática e bricoladora das crianças. Certeau (1998) traz à luz que nesses processos de criação pode surgir a invenção de uma linguagem própria, de um espaço próprio que se abre frente a uma ordem imposta.

Vemos que dentro dos limites das casas, os cômodos foram ganhando novos significados na medida em que as crianças foram vendo a necessidade de adaptar os espaços para brincarem. Esse movimento de transform(ação) do espaço não teria sido possível sem as táticas e ações bricoladoras das crianças.

Para além dos quatro paredes, o contexto das crianças das pesquisas, permitia a algumas delas vivenciar uma extensão do espaço da casa por meio do quintal e da rua.

4.3.2 O QUINTAL E A RUA: DESEMPAREDANDO A BRINCADEIRA.

Entre a casa e a rua, o quintal pode ser compreendido como um espaço de mediação para o espaço público. Em meio ao isolamento social, ele permitiu às crianças a conexão com os espaços externos, desemparedando as experiências. Tendo em vista que nos relacionamos com o espaço de forma dialética, moldamos o espaço e somos moldados por ele, o movimento no espaço sofre a mesma influência, e se em casa o espaço nos molda com menos alternativas e maneiras de se movimentar, no quintal pode ser que essas alternativas se diferenciasssem e ampliasse o senso de liberdade, o contato com a natureza, as formas de se

movimentar, tão restrita nesse tempo. Isso pode ser percebido no relato e no desenho de Aurora (10 anos, Gruta)

Figura 37 - Relato Aurora sobre as experiências do brincar



Fonte: Santos; Rechia, 2021

Observamos que a aproximação com o mundo fora da casa, possibilita ao corpo de Aurora a sensação de permissão, permitindo-lhe experimentar um estado de expansão, curiosidade, desafios e mistérios que, a depender da casa, podem ser limitados na ausência de espaços livres.

A depender de como é o quintal disponível para as crianças brincarem, ele pode ser um espaço propício para experiências brincantes, tendo em vista que pode possibilitar o contato com elementos que instigam a exploração e a investigação de materiais, bem como acompanhar também os processos vivos da natureza, traz cheiros, sensações e oportunidades diferentes das vivenciadas dentro da casa. Em outros desenhos produzidos pelas crianças podemos ver essa relação com os quintais e como eles o representaram.

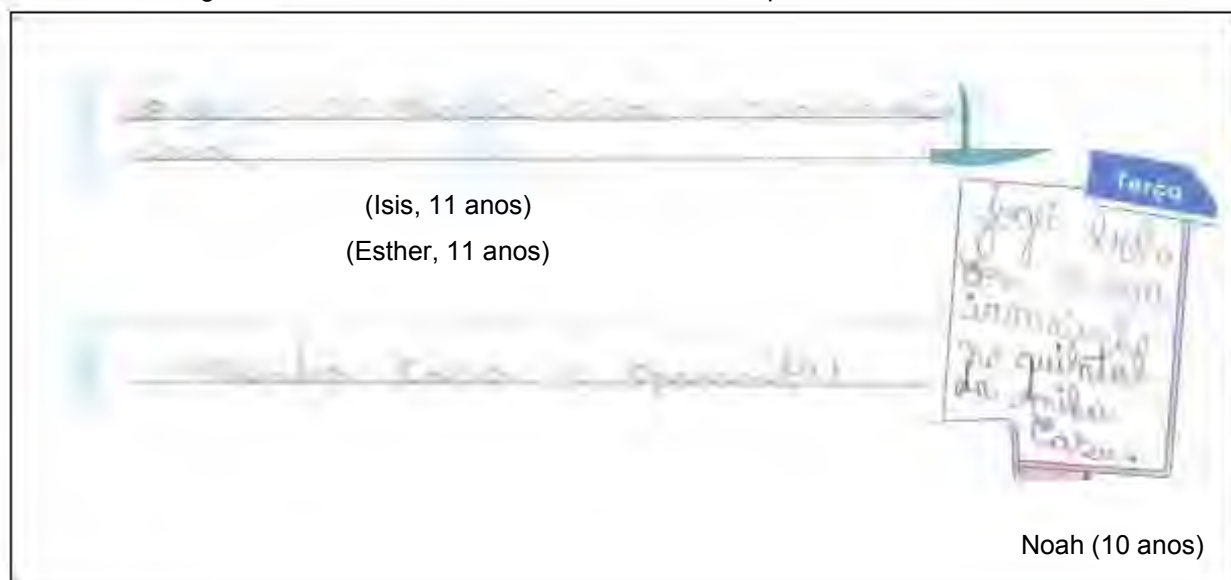
Figura 38 - Relato Benicio e Antonia sobre as experiências do brincar



O contato com os animais de estimação e a própria natureza presente nos quintais de Benicio e Antonia, permitem a eles uma redução do sentimento de isolamento e restrição, levando-os a desenvolverem relações, com outros seres que possam ser significativas e primordiais na ausência dos outros círculos de socialização.

Para além de Aurora, Benicio e Antonia, outras crianças do contexto investigado, também possuem o espaço do quintal como recurso para brincarem durante o isolamento social e realizam várias brincadeiras nele conforme podemos visualizar na Figura 39 a seguir pois, a verticalização da moradia ainda não é uma realidade preponderante nesse contexto.

Figura 39 - Relato Isis; Esther e Noah sobre as experiências do brincar



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Esse sentimento de expansão e liberdade vivenciada por meio da experiência do quintal, pode se potencializar ainda mais no espaço público da cidade, sejam eles espaços com fins específicos, planejados pelo poder público, como os parquinhos e as praças, onde as crianças possam brincar e aprender, ou mesmo espaços livres, que possibilitem o brincar, movimentar-se e adquirir noções de mundo, de modo natural, a exemplo a rua.

Segundo Debortoli (2009, p. 5),

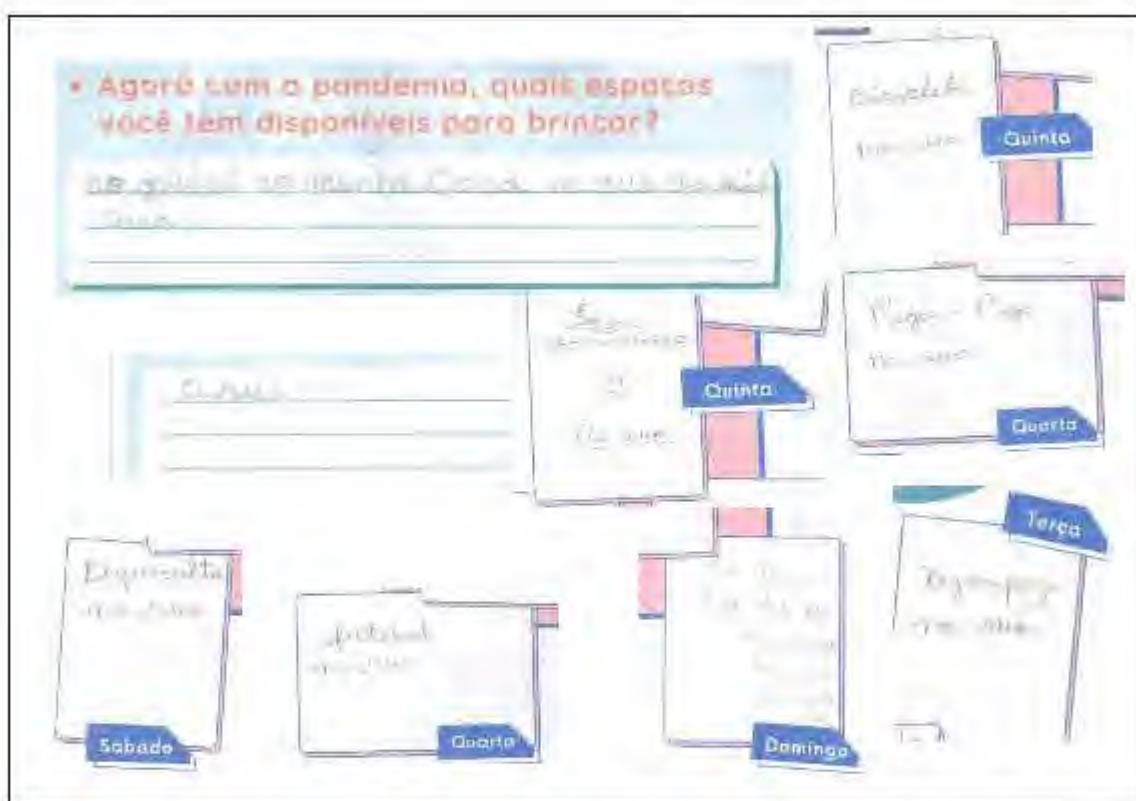
[...] a rua, como espaço público, tem perdido, progressivamente, seu significado coletivo tanto em seus significados históricos e sociais tomados

de forma ampla quanto materialmente como espaço ocupado por adultos e crianças, lugar de brincadeiras e encontros. Além do espaço-tempo privado da casa e da família, bem como da escola, as crianças eram reconhecidas pelos adultos, pelos moradores, pelos comerciantes de seus bairros, localidades e comunidades. Progressivamente as presenças sociais das crianças vêm se restringindo aos espaços fechados para conviver com alguns poucos amigos e, talvez, alguns poucos adultos, mudando as formas de relação, institucionalizando especializando as normas, as brincadeiras, os usos do espaço, o encontro entre crianças e adultos, implicando outras redes simbólicas de subordinação cultural.

De certo modo, o espaço da rua, no contexto da pesquisa, aparece como espaço do brincar antes do início da pandemia, como já visualizamos em figuras anteriores. O espaço público era o espaço mais ocupado pelas crianças para brincarem antes da pandemia, porém, nesse período, a grande maioria desses espaços apropriados por elas eram institucionalizados (FIGURA 35).

Durante a pandemia o espaço da casa se tornou majoritariamente, o espaço disponível para brincar, no entanto, o espaço público da rua, ganhou forças e ao mesmo tempo foi o espaço no qual as crianças encontraram —brechas— para brincarem.

Figura 40 -Experiências do brincar na rua



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

A rua como possibilidade para a brincadeira apareceu em cinco cartilhas diferentes (Benício, Esther, Eduarda, Luma e Aurora) conforme vimos na Figura 40, isso possivelmente ocorreu devido à mudança de rotina das crianças que agora se encontram sem a possibilidade de percorrerem os trajetos maiores que ligavam o bairro (casa) ao centro (escola), fazendo com que as experiências lúdicas das crianças fossem delimitadas, em sua maioria, aos espaços da casa e do entorno.

Eduarda (13 anos, Jardim Planalto), ao relatar a brincadeira de Pique-alto, menciona em seu texto o contexto do espaço da brincadeira na rua —[.]um monte pode brincar dessa brincadeira e **nois estamos brincando na rua onde não passa carro toda hora** [...]” (grifo nosso).

Figura 41 -Relato Eduarda sobre as experiências do brincar na rua



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

A rua para as crianças permite uma subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, se torna no imaginário infantil, lócus de seu domínio. Dessa forma ao se apropriar dos espaços da rua, a criança investe os espaços públicos de novos significados, principalmente quando este espaço se esvazia da função de trânsito.

Há nesta relação entre o espaço da —casa onde o domínio do privado e as relações estreitadas, da segurança ocorrem, e o espaço da —rua”, como o oposto, ou seja, do domínio do público, das oportunidades, dos estranhos, e do perigo, uma terceira categoria, para Magnani (2007): o —pedaço”.

Segundo Magnani (2007) o "pedaço: trata-se de um espaço intermediário entre a casa e a rua. É quando, de um lado, a casa se abre para fora e, de outro, a rua se torna mais acolhedora: do encontro, da interseção entre ambos é que surge o pedaço”.

No relato de Eduarda em outro momento da cartilha, podemos identificar o —pedaço” como o espaço produzido por eles para a brincadeira.

Figura 42 -Relato Eduarda sobre as experiências do brincar na rua



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Ao relatar que brinca do outro lado da rua da sua casa, com os melhores amigos e seu melhor primo, até a noite de várias coisas, Eduarda nos dá indícios de encontro no espaço da rua, seu —pedaço”, onde consegue vivenciar suas experiências brincantes e construir novas relações sociais. No pedaço, ao ultrapassar os limites do espaço doméstico, onde as relações em sua maioria são hierárquicas, a criança se vê em condições de igualdade e identidade entre seus pares.

Pelo fato de intermediar os dois domínios, o pedaço apresenta características de ambos, combinando-as, porém, na forma de novas regras: da casa reproduz o ambiente de segurança e, da rua, a novidade, o imprevisto, a possibilidade de contato com pessoas que não estão vinculadas pelos laços de parentesco. Os frequentadores de um pedaço, ou aqueles que podem circular por ele não são totalmente estranhos. Dessa forma, o pedaço pode ser considerado uma espécie de transformação, de abertura da casa em direção ao espaço público, englobando-o (MAGNANI, 2007).

Assim, podemos considerar que no contexto investigado da pesquisa, algumas crianças conseguiram em meio a restrição da apropriação dos espaços públicos fora do bairro e o emparedamento nos espaços privados, criar o —pedaço”, como forma de resistir e continuarem brincando.

Compreendemos a partir das análises realizadas que os espaços do brincar das crianças foram, durante esse período pandêmico, significativamente alterados, impondo às crianças limites para a vivência de suas práticas lúdicas, no entanto conforme os dados nos mostraram, as crianças continuam vivenciando experiências lúdicas, ora no espaço público, ora no espaço privado, criando nesses dois polos —pedaços” onde conseguem fazer por meio das práticas cotidianas suas brincadeiras ganharem vida.

Essas alterações espaciais, de certo modo inferem sobre a vida das crianças e suas conexões com o espaço da cidade de modo geral. Esta privação da apropriação do espaço público, da livre circulação na cidade, pode gerar futuramente uma nova percepção sobre o espaço da cidade. Ainda nesta pesquisa, no próximo subtópico, as crianças nos deram pistas sobre como percebem o espaço da cidade em seu conjunto, identificando elementos que elas consideram como necessários dentro de uma percepção de cidade ideal.

4.4 A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE A “CIDADE IDEAL”.

Neste subtópico discutiremos qual o entendimento das crianças participantes em relação à cidade ideal. Serão utilizados como base para a discussão os desenhos realizados pelas crianças na atividade 4 da cartilha, tendo em vista o padrão e a recorrência de informações que surgiram nos desenhos.

Figura 43 - Atividade 4 Cartilha – Cidade Ideal



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Ao analisar os desenhos das crianças, levamos em consideração as formas expressivas, integradas à percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, pela qual elas se expressaram ao desenharem sobre a temática da cidade.

Cabe ressaltar que, as análises e interpretações dos desenhos realizadas na pesquisa, não representam uma totalidade sobre eles e não se esgotam às categorias elencadas, tendo em vista a complexidade e a quantidade de elementos subjetivos que os envolvem.

Em nossas análises percebemos que os desenhos das crianças apresentavam alguns temas com maior recorrência em detrimentos de outros, dessa forma, foi com base nesses dados que conseguimos elaborar as categorias de análise que discutiremos neste subcapítulo, representadas na figura a seguir:

Figura 44 - Categorias de Análise desenhos cidade ideal



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Conforme a figura acima, os dados foram categorizados por assuntos semelhantes, a recorrência das informações resultou em três unidades temáticas de análise: —urbanização, comércio e consumo” (4 desenhos), —casas e prédios homogêneos” (5 desenhos), e por último —parquinhos”, (4 desenhos). Os desenhos poderiam integrar mais de uma categoria a depender dos elementos que o integravam.

Sobre a unidade temática de análise —urbanização, comércio e consumo”, em meio aos desenhos das crianças (FIGURA 44) pode-se notar a presença de lojas de brinquedos, carros enfileirados, espaços de lazer que estão intimamente ligados à indústria do —mercado de lazer”, como os cinemas e os shoppings, pizzaria e uma provável loja de doces.

A recepção cultural das crianças, muito bem explorada nos dias de hoje pela mídia televisiva e pela indústria do entretenimento, aparecem nos desenhos de forma bastante expressivas.

Hoje, a cultura do consumo muito propagada pelos meios de comunicação, invade as casas e acessa as crianças cada vez mais cedo, na tentativa de incorporar à suas culturas próprias os princípios e valores mercadológicos e, podemos visualizar nos desenhos que, de certa forma, essas influências acabam por se revelar em seus discursos.

Figura 45 - Desenhos -Cidade Ideal – Categoria de análise -Urbanização, comércio e consumo”



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Compreendemos que o consumo não cessa somente por meio das propagandas, mas, estão diretamente vinculados à organização espacial das cidades. Assim, as crianças acabam por conviverem em um contexto marcado pela tensão da disputa entre a indústria cultural e a ação política e pedagogicamente orientada para a formação crítica e criativa dos sujeitos, principalmente vivenciadas no tempo e espaço de lazer (RECHIA, 2015).

As representações de “casas e prédios homogêneos” apareceram de forma recorrente nos desenhos de algumas crianças quando perguntamos como seria a “Cidade Ideal” para elas.

Figura 46 - Desenhos “Cidade Ideal – Categoria de análise “Casa e prédios homogêneos”





Estes desenhos realizados pelas crianças trazem aspectos de homogeneização de elementos como casas, prédios e carros, nos levando a refletir sobre os reflexos sociais que se impõem sob a infância em dois aspectos.

O primeiro ponto é a de que, ao desenhar, a criança possui uma intenção mais realista, tendo em vista que há uma alteridade entre o pensar imaginário e o real. Isso pode estar relacionado com a influência que recai sobre o desenho idealizado pelo adulto, pois para este, o realismo visual apresenta-se de forma mais contundente, dessa forma, o desenho precisa ser o mais parecido possível com o objeto, se não idêntico a ele, diminuindo de certo modo, os elementos criativos, imaginários e invisíveis, que para a criança são importantes também na representação do objeto.

Assim, a criança de forma processual desenha de forma mais prática, objetiva e operacional, podendo deixar de lado os aspectos subjetivos, ou seja, aqueles que se apresentam para além do que está visível, buscando atender as expectativas do adulto, passando desta forma a relacionar que a “cidade ideal” está mais próxima com o que ela vê, do que com o que ela imagina que possa ser.

Um segundo aspecto, é a de que a padronização das casas e dos prédios nos desenhos, também está relacionado com a padronização do próprio contexto urbano e educacional, tendo em vista o processo de urbanização homogeneizante no qual as cidades acabaram por se constituir diante da globalização.

Fernandes (2001, p. 317) afirma que

[...] a uniformização do modo de pensar e dos modelos de planejamento urbano parece não mais se colocar apenas como perspectiva, mas como desdobramento concreto de palavras e ações já relativamente corriqueiras nas práticas de nossas cidades.”

Como vimos anteriormente em nosso referencial teórico, a cidade é feita dessa complexidade de elementos que vão se entrecruzando. Na mesma medida em que se vê uma onda intensa de padronização do espaço urbano, há também uma força contrária e resistente a esses processos.

As tensões que se formam no contexto da cidade podem inferir de duas maneiras sobre a infância, tanto em aspectos representativos sobre a cidade, como na sua própria percepção sobre o que entendem como uma “cidade ideal”. No entanto, a cidade como espaço praticado de consumo e uso também é espaço de produção cultural infantil.

Podemos ver na próxima categoria de análise, que os parquinhos representam de certa maneira, indícios de um movimento de resistência da cultura lúdica infantil, ponto de equilíbrio nesse cenário homogêneo e carregado de disputas.

Figura 47 - Desenhos –Cidade Ideal – Categoria de análise –Parquinhos”



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Mesmo os espaços brincantes dos desenhos terem se constituído por meio de brinquedos tradicionais, com equipamentos como: balanço, escorregador, gangorra, trepa-trepa e cancha de areia, possivelmente inspirados no modelo de parquinho que possuem acesso em sua cidade, eles podem proporcionar às crianças a oportunidade de vivenciarem experiências lúdicas no espaço urbano.

Figura 48 - Desenhos –Cidade Ideal – Categoria de análise –Parquinhos”



Fonte: Santos; Rechia, 2021.

Dessa forma, o desenho do parquinho, mesmo que padronizado, a partir dos usos dos sujeitos, pode ainda representar oportunidades de vivências contrárias às atividades compensatórias, funcionalistas e consumistas.

A realidade dos espaços da cidade, especialmente os de lazer ao ar livre, parece não escapar à lógica da cultura do consumo [...], mas talvez seja possível experimentar nesses espaços públicos uma relação mais aproximada com outros elementos da natureza e com uma considerável diversidade de práticas culturais, podendo aí ser encontrados elementos para uma outra perspectiva na vivência do lazer. (VILLAVERDE, 1999, p. 27 *apud* RECHIA, 2015, p.50)

Podemos ainda dizer, que os parquinhos representam no desenho a força da cultura infantil, do brincar e do lúdico, o ponto de equilíbrio, onde as crianças percebem a necessidade de espaços específicos para as experiências corporais, para o divertimento e suas relações sociais. Poder usufruir o direito ao lazer no meio urbano

pode ser uma possibilidade para as crianças alcançarem brechas de liberdade e felicidade em meio a essa complexidade que envolve o espaço da cidade.

A partir de nossas reflexões e análises podemos dizer que as crianças nos dão pistas em relação às suas percepções sobre as cidades ideais, trazendo a integração de elementos que estão relacionados com a modernidade e urbanização em paralelo com a cultura lúdica infantil, representando uma cidade dinâmica e integrativa, que possa de certo modo estreitar a relação cidade-infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias
 (do mundo e as nossas).
 Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
 Fiquei emocionado e chorei.
 Sou fraco para elogios.*

Manoel de Barros

Assim como na poesia, esta pesquisa evidenciou as experiências mais ínfimas de um grupo de crianças da cidade de Siqueira Campos/Pr, desvelando a riqueza de memórias, sensações, sentimentos, conhecimentos, transformações que integram as suas experiências do brincar, buscando oportunizar um espaço de escuta não apenas aos limites que ainda são recorrentes e reais no tempo e espaço do brincar, e sim as —maneiras de fazer” empregadas que buscam superar as barreiras impostas durante uma pandemia.

Desse modo, mediante as limitações impostas pela pandemia, alçamos chegar o mais próximo possível de seus contextos, para que pudéssemos saber: quais as possibilidades, no âmbito das experiências do brincar cotidiano, as crianças de Siqueira Campos/PR, vivenciam durante um período pandêmico? O estudo se propôs a responder essa questão através da perspectiva das próprias crianças, compreendendo quais possibilidades elas encontram na cidade para vivenciarem o seu tempo e espaço do brincar durante a pandemia da Covid-19.

Diante das análises apresentadas, conseguimos identificar um leque de brincadeiras que fazem parte da cultura lúdica infantil nesse contexto investigado, sobretudo no tempo da pandemia. Brincadeiras tradicionais, coletivas e individuais, em contato com a natureza ou com a tecnologia. Ficou evidente que, mesmo perante as restrições e dificuldades, as crianças encontram brechas ou mesmo criam oportunidades, para continuarem brincando em seus cotidianos.

Podemos perceber que as brincadeiras ocupam um lugar importante na vida das crianças, mobilizando-as a diferentes aprendizagens e possuem um significado

ímpar em suas vidas. A experiência do brincar tem sido uma aliada das crianças frente aos desafios postos pela pandemia.

Sobre os espaços das brincadeiras, percebemos que estes sofreram mudanças drásticas, impondo limitações às experiências do brincar nos espaços públicos da cidade, para além da casa e do entorno dela. Se antes as crianças apropriavam-se de espaços públicos diversificados para brincar na cidade, hoje elas encontram o espaço privado da casa como espaços disponíveis para suas brincadeiras.

Nessa nova dinâmica social da vida privada, as crianças encontram nos quintais uma possibilidade de diminuição de seus emparedamentos. Os quintais das casas sempre foram espaços disponíveis para a brincadeira, porém, durante a pandemia ele se potencializou e se tornou uma oportunidade para o contato com o meio natural, ampliando o senso de liberdade e de movimento, tão restrito durante esse momento.

No entanto, possivelmente as crianças que não possuem o espaço do quintal como possibilidades enxergaram na rua um espaço possível para suas brincadeiras. Dessa forma, a rua nesse contexto apresentou-se como mais um espaço utilizado pelas crianças para subverter a lógica das restrições, pois mesmo diante dos riscos da contaminação do vírus, algumas crianças permaneceram vivenciando suas experiências brincantes nela, transformando esse espaço em um “pedaço” carregado de significado nesse novo tempo.

Sobre o entendimento das crianças sobre percepção de cidade ideal, foi possível perceber três questões marcantes nos desenhos: —“urbanização, comércio e consumo”, —“casas e prédios homogêneos” e —“parquinhos”. Diante disso, concluímos que, as crianças possuem uma visão até certo ponto construída, a partir, de um ideal de cidade moderna, urbanizada, massificada com prédios e casas homogêneos, onde circulam bens de consumo e comércio, e ao mesmo tempo trazem a ideia do brincar, do divertir-se, da alegria na cidade, através dos equipamentos infantis no parquinho. Esse tensionamento, reflete a idealização de uma cidade dinâmica que, nas brechas encontram, oportunidades para vivenciarem experiências lúdicas na cidade.

De —“fora e de longe” poderíamos dizer que as crianças durante esse tempo não estão brincando ou não encontram possibilidades de espaços para brincar. No entanto, em uma perspectiva de —“perto e de dentro” pela qual essa pesquisa se orientou, conseguimos visualizar como as crianças continuam resistindo, criando e

ressignificando espaços e oportunidades para brincarem nessa cidade durante a pandemia.

Essa resistência em fazer com que a brincadeira permaneça viva em seu cotidiano, é alimentada diariamente por meio de ações transgressoras e carregadas de potencialidades em seus modos de fazer no tempo e espaço do brincar pelas crianças.

Através das experiências relatadas, as crianças puderam de certa forma, reafirmar o lúdico como elemento presente em seu cotidiano, e ao mesmo tempo denunciaram como o direito ao brincar vem sendo negligenciado pelo poder público.

A falta de políticas públicas para a infância evidenciou-se durante o período pandêmico, principalmente com o fechamento das escolas, tendo em vista que este era um espaço-tempo do brincar, principalmente com os amigos, sendo necessário que os órgãos governamentais atuem urgentemente visando minimizar os impactos do isolamento social e a potencialização do tempo e espaço da brincadeira na infância.

Embora resistam, é possível que as limitações e todas as mudanças sociais, culturais e espaciais que as circundam, possam refletir em seus desenvolvimentos, pois, as crianças ainda vivem uma restrição social e espacial do brincar. No entanto, serão necessários novos estudos que possam investigar os impactos do isolamento social durante a pandemia da Covid-19 sobre a infância, a fim de pontuar sobre o reestabelecimento do sentimento de pertencimento à cidade, o acesso democrático aos espaços de lazer da cidade e em todas as questões que envolvem a prática das relações sociais pós pandemia.

Concluimos que, diante das estratégias do poder público, necessárias para conter a circulação do vírus, a sociedade se viu restringida a diversas esferas sociais e culturais e, as crianças em específico, se viram restringidas em relação ao brincar. Entretanto, as crianças participantes dessa pesquisa, apesar de todas as limitações psicossociais e corporais que reverberam nesse tempo, conseguiram encontrar nas brechas cotidianas e em suas táticas bricoladoras, oportunidades para continuarem vivenciando suas experiências brincantes, mesmo que de maneira controlada.

Assim, consideramos que na brincadeira encontramos uma força propulsora necessária para resistirmos ao período pandêmico, fazendo-nos romper com sentimentos angustiantes e de tristeza, dando espaço para que nossa essência lúdica atue sobre nossos cotidianos, nos levando a esperar dias melhores.

Dessa forma, consideramos que esta pesquisa permitiu que pudéssemos refletir sobre as possibilidades no âmbito das experiências do brincar cotidiano, das crianças de Siqueira Campos/PR, durante um período pandêmico e almejamos que ela possa ter mobilizado você leitor a reflexões importantes sobre a temática. Ressaltamos que novos estudos possam ser realizados, a partir das contribuições deste, tendo em vista que, de forma alguma essa temática tenha se esgotado, pois o contexto das experiências do brincar na infância e o espaço da cidade são plurais e dinâmicos, e oferecem inúmeras outras possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. M. B. **Recreio escolar como experiência de lazer da criança**: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba. 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**; 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORJA, J.; MUXÍ, Z. El espacio público, ciudad y ciudadanía. Barcelona, 2000.
- BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**. Belo Horizonte, v.1, n. 1. p. 9-17, set. 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos deputados, 1988.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P.; OLUSOGA, Y. **Brincar aprendizagem para a vida**; Tradução: Fabiana Kanan - Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- CALDEIRA, T. P. R. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos** – Cebrap, n. 47, pp. 155–176, 1997.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERTEAU, M. **A Cultura no Plural**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DEBORTOLI, J. A. O. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, A. et al. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76
- DEBROTOLI, J.; MARTINS, M.; MARTINS, S. Introdução. In: _____(Org). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 11-46.

DEBORTOLI, J.; MARTINS, M.; MARTINS, S. Infância e lazer na cultura do consumo: um estudo sobre os Shoppings centers em uma nova espacialidade urbana. In: **Anais XV Congresso brasileiro de ciências do esporte**, 2009.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FERNANDES, N.; SIQUEIRA, R. M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. Goiânia: Cênone Editorial, 2020.

FERRAÇO, C. E; SOARES, M. C. S; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. 109 p.

FERREIRA, M. M. A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as relações sociais num jardim da infância. Porto: Afrontamento, 2004.

FRANCO, R.R. **A fundamental jurídica do direito de brincar**. 2008, 252 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina 2008.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 01, n. 01, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>>. Acesso em: 27 outubro. 2019.

GARANHANI, M. C. O Movimento da Criança no Contexto da Educação Infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 81-93, jan./abr. 2005.

GARANHANI, M. C; MARTINS, R. C; ALESSI, V. M.. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e possibilidades. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, M. C. (Org.). **Pesquisas com Crianças e a Formação de Professores**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. 325p.

GARANHANI, M. C., MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educar em Revista*, 109-119, 16p, 2000.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. P. 69-92.

GOMES, C. L. Verbete Lúdico – Concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.141-146.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Dados: Município de Siqueira Campos. Brasil, 2018 em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/siqueira-campos/panorama>. Acesso: 16 junho 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Caderno Estatístico. **Município de Siqueira Campos**. Paraná, 2020 em <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86530&btOk=o>. Acesso: 16 jun. 2020.

LÊ BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEFEBVRE, H. **Espaço e Política**. Belo Horizonte, Editoria UFMG, 2008.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 65-82, 2008.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**. v. 6.1. 103-127, 2006.

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol.17, n.49, junho de 2002.

MAGNANI, J. G. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul.-dez, 2009

MAGNANI, J. G. O pedaço das crianças. **Revista SESC SP**, São Paulo, p. 40-41, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCASSA, L. Lúdico. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2014, p. 366-367.

MARINHO, A. **Atividades na Natureza, Lazer e Educação Ambiental**: Refletindo sobre algumas possibilidades. Florianópolis: Motrivivência, v. 22, p.47-70, jun. 2004. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>>.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 23, n. 79, p. 47-63, maio 2013. ISSN 2179-1309. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 15 setembro 2020.

PALOMO, S. M. S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, n. 2. p. 9-15, dez., 2001.

PELLEGRIN, A. Espaço de Lazer. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 73-75.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho - Portugal, 1997.

PRADILLA, E. A cidade latino-americana em seu labirinto. Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais – e-metropolis, no 23, ano 6, dezembro de 2015. Disponível em: http://emetropolis.net/system/artigos/arquivo_pdfs/000/000/180/original/emetropolis_n23_e_ntrevista.pdf?1450464332

RECHIA, S. Cidadania e o direito ao lazer nas cidades brasileiras: da fábula à realidade. In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. – (Coleção Educação Física e esportes) p. 45- 60.

RECHIA, S. Parques públicos de Curitiba: A relação cidade-natureza nas experiências de lazer. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RECHIA, S. Univer-cidade: Um Giro Pela Cidade Brincando, Aprendendo e Preservando. In: anais XIX Encontro Nacional de Recreação, Esporte e Lazer, 2007, Recife, 2007.

RECHIA, S. Atividades físicas e esportivas e as cidades. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2017.

RECHIA, S. *et al.* Gestão e Organização nos Espaços Escolares – O trabalho pedagógico. Coordenação de Integração de Políticas de Educação a distância (UFPR), 2020.

ROCHA, J. C. Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço-território-paisagem. **Caminhos de Geografia**, v. 9, n. 27, 2008.

SANTANA, D. T. **Praça de bolso do ciclista de Curitiba/PR**: Idealização, cotidiano e o uso da bicicleta como forma de contestação. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado)

- Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SARMENTO, J. M. A Sociologia da Infância e a Sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da Infância e a Formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, J. M. **Sociologia da infância: Correntes e confluências**. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SARMENTO, J. M. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018.

SARMENTO, J. M. **Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância**. *In*: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, vol. 26, n.91, pp. 361-378, maio/ago. Campinas (SP): CEDES, 2005.

SARMENTO, J. M. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade** *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Ed. ASA, 2004.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 13, n. 12, p. 49 -64, jul/dez 2005.

SOARES, N. F. **Direitos da criança**: utopia ou realidade. *Revista Infância e juventude*, Lisboa, n. 4, p. 101-26, out./dez. 1997.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **A invenção das brincadeiras**: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Editora Paz e Terra, 2018.

TREVISAN, G; ORRICO, B; SARMENTO, M. J. Crianças Digital Influencers no combate à pandemia do Covid19. **Sociedad e Infancias**, n. 4, p. 211-214, 2020.

TSCHOKE, A. **Lazer na Infância**: possibilidades e limites para a vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

UNICEF. Indicadores da infância um ano após declaração de pandemia. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/o-progresso-recuou-em-praticamente-todos-os-principais-indicadores-da-infancia-um-ano-apos-declaracao-de-pandemia>. Acesso em: 15 maio de 2021.

UNICEF. Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>> Acesso em: 15 setembro 2020.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. Cad. Pesquisa, São Paulo, nº 92, p.62-69, fev. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>. Acesso em: 10 outubro 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TABELA UTILIZADAS PARA ANÁLISES REFERENTE A IDENTIFICAÇÃO

	NOME ⁷	IDADE	BAIRRO	GÊNERO	RAÇA
1	NOAH	10 anos	ÁGUA DA PEDREIRA	MENINO	5
2	ANTONIA	11 anos	VILA SANTA IZABEL	MENINA	5
3	LAIS	11 anos	ALPHAVILLE	MENINA	4
4	EDUARDA	13 anos	PLANALTO	MENINA	2
5	BENICIO	10 anos	VILA SANTA ISABEL	MENINO	3
6	VITÓRIA	12 anos	--	MENINA	3
7	ISIS	11 anos	BOA VISTA	MENINA	5
8	LUMA	11 anos	VILA NOVA	MENINA	2
9	AURORA	10 anos	GRUTA/VILA KALUP	MENINA	5
10	ESTHER	12 anos	VITÓRIA RÉGIA	MENINA	--

Fonte: Santos; Rechia, 2021.

⁷ Os nomes listados em todas as tabelas são codinomes utilizados para proteger a identificação das crianças da pesquisa.

APÊNDICE 2

TABELA UTILIZADA PARA ANÁLISES REFERENTE AS BRINCADEIRAS E

ESPAÇOS ONDE OCORREM – ATIVIDADE 5 DA CARTILHA

	NOME	BRINCADEIRAS	ESPAÇOS
1	NOAH	(SEG) BICICLETA (TER) JOGAR BOLA (QUA) JOGAR BOLA E PIPA (QUI) ASSISTIR TV E PIPA (SEX) BICICLETA BOLA, CARRINHO (SAB) PESCAR E SOLTAR PIPA (DOM) PESCAR	EM CASA EM CASA -- EM CASA EM CASA -- --
2	ANTONIA	(SEG) MAMÃE E FILHINHA (TER) PIQUE-ALTO (QUA) BONECA (QUI) BICICLETA (SEX) ESCONDE-ESCONDE (SAB) BICICLETA (DOM) BICICLETA	NA CASA DO MEU TIO NA CASA DA MINHA PRIMA EM CASA EM CASA NA CASA DO MEU TIO EM CASA EM CASA
3	LAIS	(SEG) DESENHAR (TER) PULAR CORDA (QUA) DANÇAR (QUI) CANTAR (SEX) DANÇAR, CANTAR, DESENHAR (SAB) DORMIR E COMER (DOM) PASSEAR	EM CASA CASA DA MINHA AMIGA CASA DA VÓ CASA DA VÓ CASA DE TODO MUNDO EM CASA -- --
4	EDUARDA	(SEG) BRINCA DE PULA EM CIMA DA TERRA PARA ESCALAR (TER) FUTEBOL (QUA) DETETIVE ASSASSINO VITIMA (QUI) ESTÁTUA (SEX) GUARDA MUSEO (SAB) TOURO TIPO ESTATUA SE MEXE (DOM) PEGA PEGA	-- NA CASA DO PRIMO -- -- -- OUTRO LADO DA RUA DA MINHA CASA --
5	BENÍCIO	(SEG) ESCONDE ESCONDE (TER) PEGA-PEGA (QUA) FUTEBOL (QUI) QUEIMADA (SEX) COM O CACHORRO (SAB) PIQUE ALTO (DOM) PIQUE FRUTA	QUINTAL DA MINHA CASA NA RUA NA RUA NO QUINTAL DA MINHA CASA NO QUINTAL DA MINHA VÓ NA RUA CASA DA MINHA VÓ
6	VITÓRIA	(SEG) BRINCADEIRA DE BOLA/ BRINCADEIRAS COM OS PRIMOS (TER) PULA CORDA (QUA) VÍDEO-GAME (QUI) PEGA PEGA E ESCONDE-ESCONDE (SEX) PISCINA (SAB) BRINCAR COM O PRIMO/ANDAR A CAVALO (DOM) FUI NA CASA DO MEU PAI	-- PARQUINHO -- -- -- SÍTIO --
7	ISIS	(SEG) JOGO ONLINE COM OS PRIMOS (TER) JOGAR BOLA COM O IRMÃOZINHO	EM CASA

		(QUA) BRINQUEI DE BOLA (QUI) FIZ CAMINHADA (SEX) BRINQUEI COM MEU IRMÃOZINHO (SAB) BRINQUEI COM MINHA PRIMA (DOM) FUI NA CASA DA MINHA VÓ	QUINTAL DA MINHA CASA QUINTAL DA MINHA CASA -- EM CASA EM CASA --
8	LUMA	(SEG) QUEIMADA COM MEUS AMIGOS (TER) BONECA (QUA) PEGA-PEGA (QUI) BICICLETA (SEX) ESCONDE- ESCONDE COM MEUS AMIGOS (SAB) BRINCAR COM MINHA AMIGA (DOM) BRINCAR	-- NA MINHA CASA NA RUA NA RUA -- EM CASA --
99	AURORA	(SEG) TOMAR SORVETE (TER) ASSISTIR FILME (QUA) UNO (QUI) FAZER CAMINHADA (SEX) FAZER BOLOS COM MEUS PAIS (SAB) GRAVAR TIKTOK (DOM) PARQUINHO	SORVETERIA NA SALA DE ESTAR NA SALA NA RUA NA COZINHA NO QUARTO/INTERNET PRAÇA --
110	ESTHER	(SEG) ESCONDE ESCONDE (TER) PULAR CORDA (QUA) ANDAR DE BICICLETA (QUI) BRINCAR DE BONECA (SEX) BRINCAR DE AMARELINHA (SAB) BRINCAR DE PEGA PEGA (DOM) BRINCAR DE JOGO DA VELHA	NA MINHA ESCOLA NA MINHA CASA -- -- - NA MINHA CASA --

Fonte: Santos; Rechia, 2021.

APÊNDICE 3

TABELA UTILIZADA PARA ANÁLISES REFERENTE AOS ESPAÇOS DO
BRINCAR COM A PANDEMIA – ATIVIDADE 3 DA CARTILHA

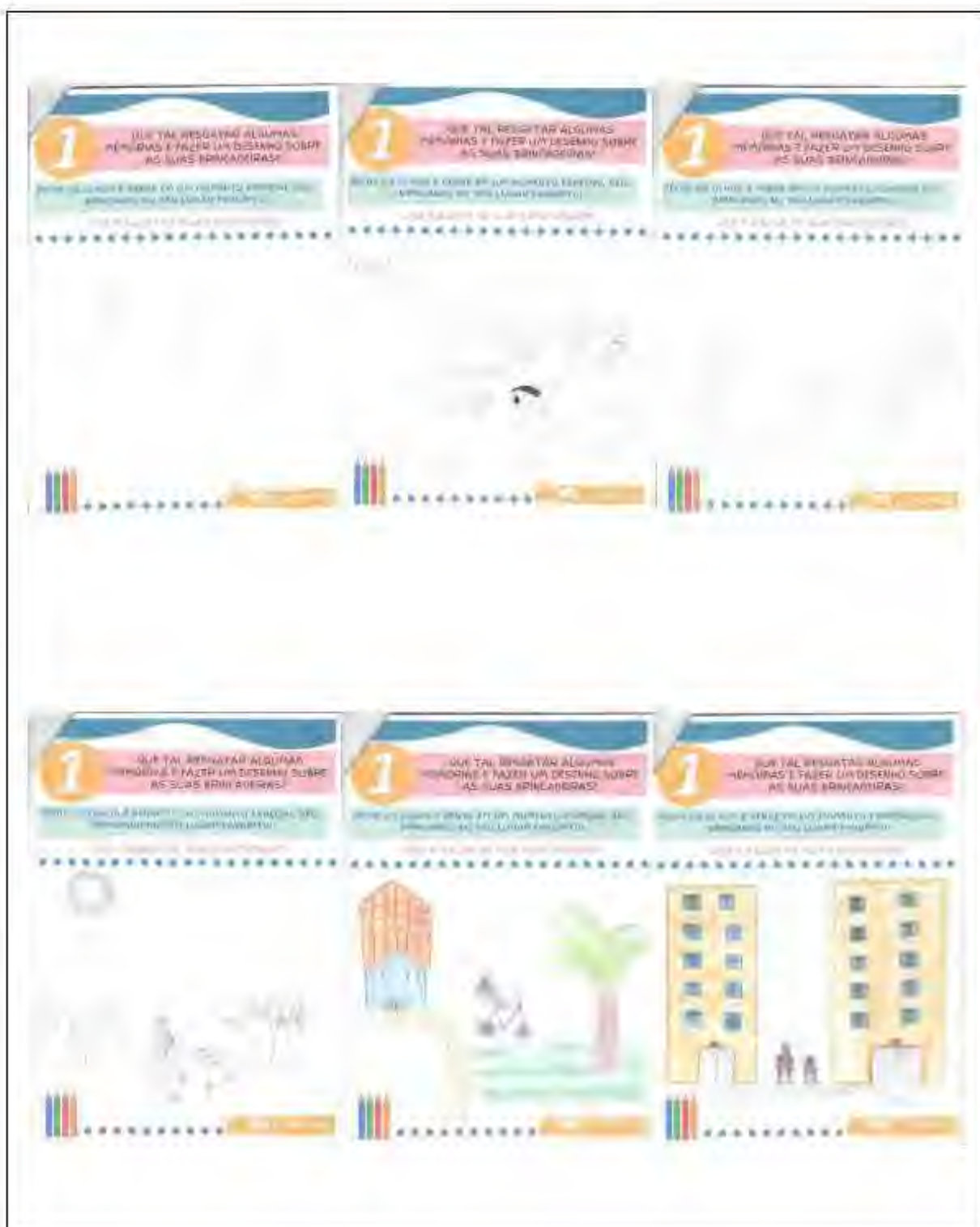
	NOME	AGORA COM A PANDEMIA, QUAIS ESPAÇOS VOCÊ TEM DISPONÍVEIS PARA BRINCAR?	EM QUAIS ESPAÇOS DA CIDADE VOCE COSTUMAVA BRINCAR ANTES DA PANDEMIA?
1	NOAH	MINHA CASA E QUINTAL	CLUBE CAMPO
2	ANTONIA	SÓ O QUINTAL DA MINHA CASA CASA DO MEU TIO	SÓ NA ESCOLA
3	LAIS	CASA DAS MINHAS AVÓS	NA ESCOLA
4	EDUARDA	EM CASA DE BARBIE COM A MINHA PRIMA ELA JÁ PEGOU CORONA EU ELA MAIS JÁ PASSOU, NÃO PEGAMOS MAIS NENHUM POUQUINHO	DO OUTRO LADO DA RUA, DA RUA DA MINHA CASA COM MEUS MELHORES AMIGOS MEU MELHOR PRIMO. BRINCAMOS ATÉ 7:00 NOITE VÁRIAS COISAS LÁ
5	BENÍCIO	NA RUA	PARQUINHO
6	VITÓRIA	PISCINA QUARTO SALA	GINÁSIO DE ESPORTES
7	ISIS	MEU QUARTO MINHA CASA	ESCOLA MINHA CASA NA CASA DA MINHA VÓ NA PRAÇA
8	LUMA	EM CASA SÍTIO DA MINHA VÓ	NO PARQUINHO AS VEZES
9	AURORA	O FUNDO DE CASA, A ÁREA E O QUINTAL	PRACINHA, O PRQUINHO, E EU SEMPRE IA NA CASA DA MINHA PRIMA
10	ESTHER	NO QUINTAL DA MINHA CASA NA RUA DA MINHA CASA	NA ESCOLA E NO PARQUINHO

Fonte: Santos; Rechia, 2021.

ANEXOS

ANEXO 1

DESENHOS - ATIVIDADE 1 CARTILHA





ANEXO 2

CARTA SOBRE OS DESENHOS - ATIVIDADE 2 CARTILHA

<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UMA CARTA DE CONVITE PARA UM EVENTO DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>	<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UM PROJETO DE ARQUITETURA DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>	<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UM PROJETO DE ARQUITETURA DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>
<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UM PROJETO DE ARQUITETURA DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>	<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UM PROJETO DE ARQUITETURA DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>	<div style="background-color: #f0f0f0; padding: 5px; border: 1px solid #ccc; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-weight: bold; color: #007bff;">2</p> <p style="text-align: center; font-size: 0.8em;">TODOS OS TIPOS DE DESENHOS SÃO CONSIDERADOS COMO DESENHOS PROPRIOS, COMPREENDENDO A REPRESENTAÇÃO DE UM OBJETO OU DE UM LUGAR.</p> <p style="background-color: #007bff; color: white; padding: 2px; text-align: center; font-weight: bold;">EXEMPLO: UM PROJETO DE ARQUITETURA DEBEM TER DESENHOS DE QUALQUER TIPO.</p> </div> <div style="border: 1px solid #ccc; height: 150px; margin-top: 10px;"></div>



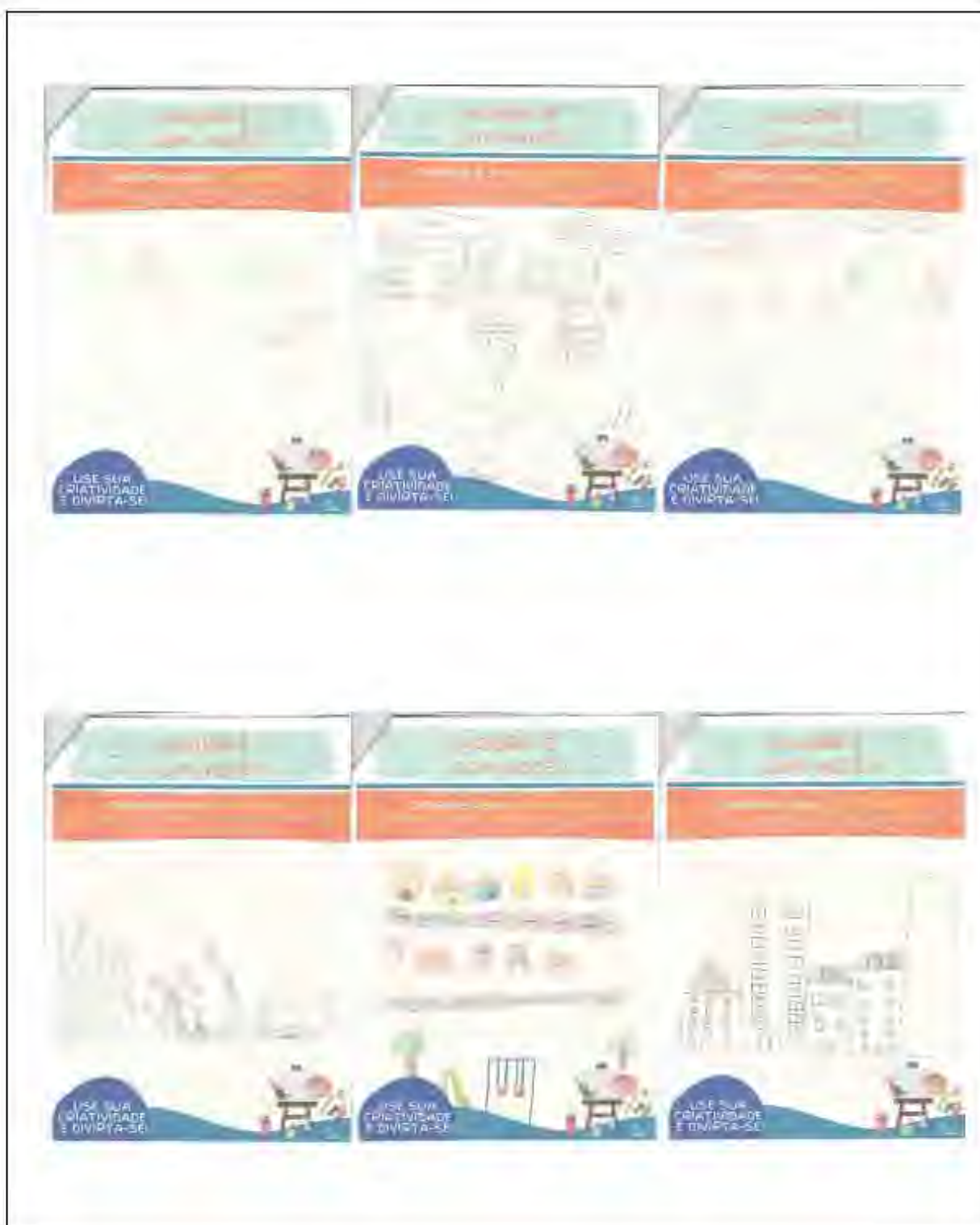
ANEXO 3

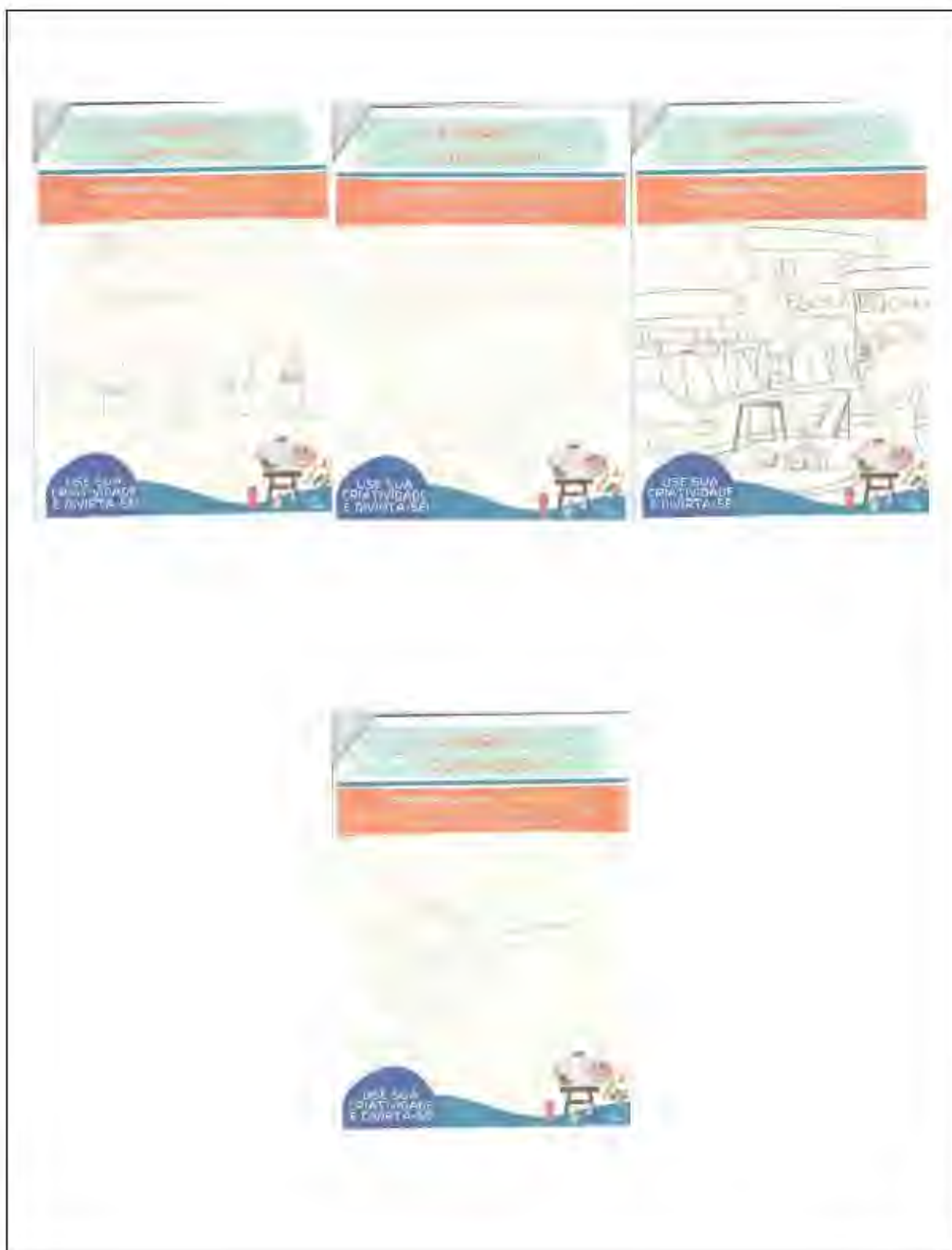
ESPAÇOS DO BRINCAR NA CIDADE - ATIVIDADE 3 CARTILHA

<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 	<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 	<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 
<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 	<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 	<p>3 E O CORONAVÍRUS?</p> <p>– Agora com o coronavírus, quais espaços você tem disponíveis para brincar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>– Em quais espaços da cidade você costumava brincar antes do coronavírus?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 



ANEXO 4
DESENHOS CIDADE IDEAL - ATIVIDADE 4 CARTILHA





ANEXO 5
DIÁRIO DA BRINCADEIRA - ATIVIDADE 5 CARTILHA





ANEXO 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por nós, Simone Rechia e Amanda Correia dos Santos – da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “As experiências do brincar da criança em espaços públicos: a relação cidade-infância”. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudar e pesquisar como estão sendo planejados e organizados os espaços do brincar da criança, em especial os espaços do brincar na cidade, reconhecendo que a maneira como o espaço se apresenta ao sujeito está diretamente ligada as possibilidades e limites das experiências que nele são vivenciadas. Acreditamos que as experiências e propostas desenvolvidas no tempo/espaço do brincar na cidade podem contribuir para a educação para o lazer, bem como para o desenvolvimento e formação cidadã. Além disso, defendemos a necessidade de garantir a criança o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso a cidade como tempo e espaço de lazer para a infância.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar que oportunidades reais a cidade de Siqueira Campos/PR oferece às crianças nas suas experiências do brincar cotidiano no meio urbano.

b) Caso você autorize a participação da criança nesta pesquisa, será necessário que ela **realize as atividades propostas no questionário** enviado por meio da Escola Municipal Ana Montanha Cézar. Em função do público-alvo, a linguagem do questionário foi adaptada em uma cartilha ilustrativa e, compreendendo que para algumas faixas etárias é mais complexo se expressar pela escrita formal, foram criadas outras alternativas para que elas possam responder os questionamentos da pesquisa, como: desenho, carta, música, etc. Neste questionário haverá perguntas relacionadas as experiências do brincar da criança e o objetivo é compreender como estas experiências estão acontecendo e em quais espaços elas ocorrem.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador _____

Para complementação da pesquisa, caso as pesquisadoras julguem necessário, será solicitado que os pais/responsáveis compartilhem fotos, gravação de áudio e filmagem de vídeo dos espaços que a criança utiliza para brincar. As respostas obtidas no questionário e as

informações obtidas com a filmagem e gravação de áudio serão usadas estritamente para análise dos dados e em nenhuma hipótese serão utilizadas com identificação.

c) Para tanto você deverá comparecer à Escola Municipal Ana Montanha Cézar, situada na R. Benjamin Constant, 1604, Siqueira Campos - PR, 84940-000 para retirar o questionário impresso em mãos, no qual a criança poderá realizá-lo em casa e posteriormente após a realização terá que ser entregue na escola. Não há um tempo previamente estipulado para esse procedimento, mas estima-se que a criança leve em torno de 1H30m para respondê-lo.

d) É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao ter que disponibilizar de tempo não previsto para a realização da atividade ou ainda não ser beneficiado(a) diretamente com os resultados desta pesquisa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o não beneficiamento direto e/ou indireto com os resultados da pesquisa;

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são poder auxiliar na elaboração de documentos de orientação, bem como subsidiar momentos de formação e discussão acerca do tempo/espço destinado ao brincar e a maneira como ele é planejado e organizado nos espaços da cidade, visando atender a demanda específica dos sujeitos que se utilizam deste tempo/espço. Os benefícios indiretos podem ser estimular a reflexividade dos participantes a respeito dos tempos/espços do brincar disponíveis na cidade; reconhecer o potencial educativo nas experiencias do brincar nos diferentes espaços sociais; contribuir com a construção e evolução do conhecimento científico a partir do compartilhamento de maneiras particulares empregadas pela cidade na sua organização e planejamento do tempo/espço do brincar.

g) As pesquisadoras Simone Rechia e Amanda Correia dos Santos responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – CEP 81531-980 – Curitiba-PR-Brasil, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos e-mails

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

simone@ufpr.br/amandacs2677@gmail.com e telefone (41) 3360 4329 ou celular (43) 996813475, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer- lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora deste estudo, Simone Rechia). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

j) O material obtido – por meio das respostas do questionário e gravação de áudio e vídeo– será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletados/excluídos ao término do estudo, dentro de 05 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (revisor de língua portuguesa, impressões, gasolina, resmas de Papel A4, encadernações simples e capa dura) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome da criança, e sim um código.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

() Autorizo () não autorizo o uso de imagens e áudios para fins da pesquisa.

Siqueira Campos, ____ de _____ de _____


[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]


[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO 7

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Simone Rechia e Amanda Correia dos Santos, convidamos você _____ a participar do estudo “As experiências do brincar da criança em espaços públicos: a relação cidade-infância”. Por que estamos propondo este estudo? Porque é necessário estudar e pesquisar como estão sendo planejados e organizados os espaços do brincar, em especial os espaços públicos da cidade destinados a infância, porque entendemos que a maneira como esse espaço se apresenta ao sujeito está diretamente ligada as possibilidades e limites das experiências que nele são vivenciadas. Acreditamos que as experiências e propostas desenvolvidas no tempo/espaço do brincar na cidade podem contribuir para a educação para o lazer, bem como para o desenvolvimento e formação cidadã. Além disso, defendemos a necessidade de garantir-se a criança o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso a cidade como tempo e espaço de lazer para a infância.

O que significa assentimento  **HYPERLINK**
 "http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-admin/media-upload.php?post_id=218&type=image&TB_iframe=1"

 Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento. Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável (pela pesquisa/atendimento ou à equipe do estudo) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____



Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

Por que estamos querendo fazer este estudo?


Porque as pesquisas sobre os espaços públicos destinados ao brincar na cidade de Siqueira Campos ainda são poucas e isso reflete a precariedade e falta de orientação sobre como planejar e organizar este espaço de forma que atenda as demandas e necessidades específicas das crianças. Queremos, com esta pesquisa, destacar que é imprescindível as crianças possuírem protagonismo na elaboração das propostas para organização e planejamento do tempo/espaço do brincar na cidade. A pesquisa é também um artefato para defesa de que a criança tenha assegurado o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais.

Os benefícios da pesquisa são: poder auxiliar na elaboração de documentos de orientação, bem como subsidiar momentos de formação e discussão acerca do tempo/espaço destinado ao brincar e a maneira como ele é planejado e organizado nos espaços da cidade, visando atender a demanda específica dos sujeitos que se utilizam deste tempo/espaço.

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe Simone Rechia e Amanda Correia dos Santos responsáveis por este estudo, as quais poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas – CEP 81531-980 – Curitiba-PR-Brasil, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos e-mails simone@ufpr.br/amandacs2677@gmail.com e telefone (41) 3360 4329 ou celular (43) 996813475, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer- lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem. Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa  **HYPERLINK**
["http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-admin/media-upload.php?post_id=218&type=image&TB_iframe=1"](http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-admin/media-upload.php?post_id=218&type=image&TB_iframe=1)

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Eu () Autorizo () não autorizo o uso de minha imagem e áudios para fins da pesquisa.

Siqueira Campos, ____ de _____ de ____

Assinatura da criança_____
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE